

ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ Journal of Qualitative Research in Education

Okul Öncesi Eğitimin Niteliğine Bir Bakış: Aileler, Öğretmenler ve Çalışma Koşulları ile İlgili Sorunlar / Quality of Early Childhood Education at a Glance: Problems Related to Families, Teachers, and Working Conditions

Rahime Çobanoğlu, Ali Yıldırım, Yeşim Çapa Aydın

İlkokul Dördüncü Sınıfta Felsefe-Temelli Çocuk Kitapları aracılığıyla Değer Öğretimine ilişkin bir Eylem Araştırması / An Action Research on Teaching Values in the Fourth Grade Primary School through Philosophy-Based Children Books

Sultan Akdemir, Ahmet Saban

Öğretmen Adaylarının İki Niceliğin Eş Zamanlı Değişimini İçeren Dinamik Fonksiyonel Durumlar İçin Oluşturdukları Grafik Temsilleri / Prospective Teachers' Graphical Representations for Two Simultaneously Changing Quantities in Dynamic Functional Situations

Fadime Ulusoy

Dokuzuncu Sınıf İngilizce Ders Kitabının Öğretmen ve Uzman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi / Evaluation of Ninth Grade English Course Book According to Teacher and Specialist Views

Hasret Güven, Asuman Seda Saracaloğlu

An Evaluation of the Contributions of European Union Education and Youth Programs to Schools: Case of Comenius Multilateral Projects / Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının Okullara Katkısı: Comenius Çok Taraflı Okul Ortaklıları Projeleri Örneği

Fatma Kesik, Kadir Beycioğlu

Prospective Teacher Training Program in Turkey: A Meta Synthesis Study / Türkiye'de Aday Öğretmen Yetiştirme Programı: Bir Meta Sentez Çalışması

Osman Tayyar Çelik, Servet Atik

PUBLISHING MANAGER / *Sahibi ve Sorumlu Yazı İşleri Müdürü*

Anı Publishing Education and Consultancy Advertisement Stationary Industry Trade Co. Ltd. in the name of

Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık Reklam Kırtasiye Sanayi Ticaret Ltd. Şti. adına

Özer DAŞCAN

EDITORIAL PRODUCTION ADMINISTRATOR / *Yayın Yönetim*

Özer DAŞCAN

HEADQUARTER / *Yönetim Merkezi*

Anı Yayıncılık, Kızılırmak Sokak 10/A

06640 Bakanlıklar Ankara, TURKEY

enad.editor@gmail.com

Tel: +90 312 425 81 50 pbx Fax: +90 312 425 81 11

Printing Date / Basım Tarihi: 30 Apr. 2020 / 30.04.2020

Broadcast Type / Yayın Türü: Local Broadcast / *Yerel Süreli Yayın*

Cover Design / Kapak Tasarımı: Anı Publishing / *Anı Yayıncılık*

Composition / Dizgi: Kezban KILIÇOĞLU

The ideas published in the journal belong to the authors.

Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi / ENAD (e-ISSN: 1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda dört kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Journal of Qualitative Research in Education / JOQRE (e-ISSN: 1248-2624) is four times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.

© ANI Publishing. All rights reserved.

© ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in,

- ESCI - Emerging Sources Citation Index
- ULAKBİM national index
- ANI - International Journal Index
- ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi
- DOAJ – Directory of Open Access Journal
- Google Akademik
- Index Copernicus
- SOBİAD – Sosyal Bilimler Atıf Dizini
- TEİ – Türk Eğitim İndeksi

Baş Editör Editor-in-Chief

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ali Ersoy, Anadolu University, Turkey

Editörler Editors

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül University, Turkey

Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Saban, Necmettin Erbakan University, Turkey

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu University, Turkey

Bülent Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Bülent Alan, Anadolu University, Turkey

Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Duygu Sönmez, Hacettepe University, Turkey

Hanife Akar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Hanife Akar, Middle East Technical University, Turkey

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hasan Gürgür, Anadolu University, Turkey

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu University, Turkey

Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi,

Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar University, Turkey

Türkiye

Murat Doğan Şahin, Anadolu University, Turkey

Murat Doğan Şahin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Nuray Mamur, Pamukkale University, Turkey

Nuray Mamur, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu University, Turkey

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Uluslararası Editörler Kurulu

International Editorial Board

Ali Yıldırım, Goteborg Üniversitesi, İsveç

Ali Yıldırım, Goteborg University, Sweden

Corrine Glesne, Vermont Üniversitesi, Amerika

Corrine Glesne, University of Vermont, USA

Hasan Simsek, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Hasan Simsek, Eastern Mediterranean University, Turkey

Ingrid Engdahl, Stockholm Üniversitesi, İsveç

Ingrid Engdahl, Stockholm University, Sweden

Magos Kostas, Thessaly Üniversitesi, Yunanistan

Magos Kostas, University of Thessaly, Greece

Melih Turgut, Norveç Fen ve Teknoloji Üniversitesi, Norveç

Melih Turgut, Norwegian University of Science and

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State Üniversitesi, Amerika

Technology, Norway

Şenel Poyrazlı, Pen State Üniversitesi, Amerika

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA

Tony Mahon, Canterbury Christ Church Üniversitesi, İngiltere

Şenel Poyrazlı, Pen State University, USA

Wendy Cobb, Canterbury Christ Church Üniversitesi,

Tony Mahon, Canterbury Christ Church University, UK

İngiltere

Wendy Cobb, Canterbury Christ Church University, UK

Teknik Editörler

Technical Editors

Hilal Atlar, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hilal Atlar, Anadolu University, Turkey

Osman Çolaklıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Osman Çolaklıoğlu, Anadolu University, Turkey

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue

- Abdurrahman İlğan, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Abdülkerim Şen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Ati Merç, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Aysel Tüfekçi Akcan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Aysun Rabia Hamzaoğlu Birer, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
Cahit Erdem, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Candaş Uygan, Ekişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Ceyhun Kavrayıcı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Deniz Kahrıman Pamuk, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Derya Girgin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Ekin Çoraklı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Elçin Ölmezer Öztürk, Aandolu Üniversitesi, Türkiye
Eren Kesim, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Gül Tuncel, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Hatice Güngör Seyhan, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
İhsan Ünlü, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
Işın Sever, Hakkari Üniversitesi, Türkiye
Metehan Kutlu, Hakkari Üniversitesi, Türkiye
Methiye Gül Çöteli, Bursa Teknik Üniversitesi, Türkiye
Mevlüt Aydoğmuş, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Murat Polat, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Mustafa Korumaz, Konya Teknik Üniversitesi, Türkiye
Mustafa Tahiroğlu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Necdet Aykaç, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Nuray Kurtdede Fidan, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Özcan Doğan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Safiye İpek Kuru Gönen, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Seda Cangöl Söğüt, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Seher Yarar Kaptan, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Selda Polat Hüsrevşahi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye

Serap Çalışkan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue (devam / continued)

Sinan Schreglmann, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye

Soner Polat, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

Sunagül Sani Bozkurt, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Talip Öztürk, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Tuncay Akçadağ, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye

Yusuf Demir, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Zehra Atbaşı, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler / Table of Contents

Okul Öncesi Eğitimin Niteliğine Bir Bakış: Aileler, Öğretmenler ve Çalışma Koşulları ile İlgili Sorunlar / Quality of Early Childhood Education at a Glance: Problems Related to Families, Teachers, and Working Conditions	
Rahime Çobanoğlu, Ali Yıldırım, Yeşim Çapa Aydın.....	407-430
İlkokul Dördüncü Sınıfta Felsefe-Temelli Çocuk Kitapları aracılığıyla Değer Öğretimine ilişkin bir Eylem Araştırması / An Action Research on Teaching Values in the Fourth Grade Primary School through Philosophy-Based Children Books	
Sultan Akdemir, Ahmet Saban.....	431-461
Öğretmen Adaylarının İki Niceliğin Eş Zamanlı Değişimini İçeren Dinamik Fonksiyonel Durumlar İçin Oluşturdukları Grafik Temsilleri / Prospective Teachers' Graphical Representations for Two Simultaneously Changing Quantities in Dynamic Functional Situations	
Fadime Ulusoy.....	462-488
Dokuzuncu Sınıf İngilizce Ders Kitabının Öğretmen ve Uzman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi / Evaluation of Ninth Grade English Course Book According to Teacher and Specialist Views	
Hasret Güven, Asuman Seda Saracaloğlu.....	489-518
An Evaluation of the Contributions of European Union Education and Youth Programs to Schools: Case of Comenius Multilateral Projects / Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının Okullara Katkısı: Comenius Çok Taraflı Okul Ortaklıkları Projeleri Örneği	
Fatma Kesik, Kadir Beycioğlu.....	519-538
Prospective Teacher Training Program in Turkey: A Meta Synthesis Study / Türkiye'de Aday Öğretmen Yetiştirme Programı: Bir Meta Sentez Çalışması	
Osman Tayyar Çelik, Servet Atik.....	539-564
Gruplararası Tutum: Aynı Sınıflarda Eğitim Gören, Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul Öğrencilerinin Birbirlerine Yönelik Tutumlarına ilişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Deneyimleri / Intergroup Attitudes: School Counselors' Experiences Regarding the Attitudes of Turkish and Syrian Primary School Classmates towards each other	
Abbas Türnüklü, Fulya Türk, Mustafa Tercan, Tarkan Kaçmaz.....	565-598

İçindekiler / Table of Contents (devam / continued)

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değer Eğitiminin Gerekliliği ve Hayat Bilgisi Dersi Bağlamında İşlevselliği / The Necessity of Value Education According to the Opinions of Preservice Primary Teachers and Functionality of Life Science Course

Aslı Gündoğan..... 599-628

Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Deneyim ve Görüşleri / Experiences and Opinions of Special Education Teachers Regarding the Use of Technology

Evgin Çay, Ahmet Yıkılmış, Canan Sola Özgüç..... 629-648

The Examination of Prospective Chemistry and Physics Teachers' Cognitive Structure Related to Quantum Number / Kimya ve Fizik Öğretmen Adaylarının Kuantum Sayılarına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Senar Temel, Özgür Özcan..... 649-664

Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin “İngilizce” ve “İngilizce Öğrenmeye” Yönelik Metaforik Algıları / The Metaphorical Perceptions of Preparatory Program Students for English and Learning English

Hülya Pehlivan, Zeynep Şen Akçay, Nilay Neyişçi..... 665-685

Teacher Opinions on the Applicability of the 2017 Secondary Education English Curriculum Based on the Blended Learning Approach / Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımına Dayalı olarak Hazırlanan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

F. Belgin Özyaydınlı, Eda Aksoy Tosun..... 686-713

DACUM ile Meslek Analizi Uygulaması: Bir Durum Çalışması / Occupational Analysis with DACUM: A Case Study

Tarkan Düzgünçınar, İlhan Günbayı..... 714-736

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Cinsel İstismar: Ulusal Haber Ajanslarına Yansıyan Olgular Üzerinden Bir İnceleme / Investigating The Sexual Abuse towards Individuals with Mental Disability through Cases that are Reflected in National Wire Services

Özlem Çelik, Kübra İpçi..... 737-753

Changing Paradigms, Subjects, and Approaches in Industrial Design Studio Education in Turkey / Türkiye’de Endüstriyel Tasarım Stüdyo Eğitiminde Konu ve Yaklaşım Odaklı Değişimler

Filiz Yenilmez, H. Hümanur Bağlı..... 754-775

Okul Öncesi Eğitimin Niteliğine Bir Bakış: Aileler, Öğretmenler ve Çalışma Koşulları ile İlgili Sorunlar*

Quality of Early Childhood Education at a Glance: Problems Related to Families, Teachers, and Working Conditions

Rahime Çobanoğlu**

Ali Yıldırım***

Yeşim Çapa Aydın****

To cite this article/ Atıf için:

Çobanoğlu, R., Yıldırım, A. ve Çapa Aydın, Y. (2020). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 407-430. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.1m

Öz. Bu araştırma okul öncesi eğitimde yapısal özelliklerin ve eğitim sürecinin niteliği ile ilgili sorunları nitel verilere dayalı olarak ortaya koymaya çalışmaktadır. Çalışma Ankara'daki bağımsız devlet anaokullarında yürütülmüştür. Bu olgubilim (fenomenoloji) araştırmasında maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi ile seçilmiş yedi kadın okul öncesi öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, görüşme bulgularının desteklenmesi amacıyla bu öğretmenlerin sınıfı bir okul günü boyunca gözlemlenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Bulgular genel olarak okul öncesi eğitimde yapısal özellikler ve eğitim süreci ile ilgili çeşitli sorunlar olduğunu göstermektedir. Yapısal özelliklerin niteliği boyutunda, başlıca sorunların aile, öğretmen ve çalışma koşulları kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Eğitim sürecinin niteliği boyutunda, sorunların planlama, öğrenme /öğretme süreci ve sınıf yönetimi ile ilgili olduğu bulunmuştur. Okul öncesi eğitimde niteliğin geliştirilmesi için çalışma koşullarının iyileştirilmesi, ailelerin okul öncesi eğitim hakkında bilinçlendirilmeleri ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi gerekli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, eğitimin niteliği, yapısal özelliklerin niteliği, süreç niteliği

Abstract. The present study attempts to reveal the problems related to the quality of early childhood education (ECE) regarding structural features and educational process based on qualitative data. The study was conducted in public pre-primary schools in Ankara. Seven female early childhood teachers selected through maximum variation sampling method were interviewed in this phenomenological research. These teachers' classrooms were also observed during one school day to support interview findings. Content analysis was applied in data analysis. Results overall show that there are various problems related to the quality of ECE considering structural features and educational process. In the domain of structural quality, problems are mainly related to families, teachers, and working conditions. In domain of educational process quality, problems mainly pertain to planning, learning / teaching process, and classroom management. For quality improvement in ECE, it is necessary to enhance working conditions, raise the consciousness of families about ECE, and develop teacher qualifications.

Keywords: Early childhood education, educational quality, structural quality, process quality

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.09.2019

Düzeltilme Tarihi: 24.01.2020

Kabul Tarihi: 18.04.2020

* Bu çalışmanın bir bölümü 29 Ağustos-1 Eylül 2017 tarihlerinde düzenlenen EECERA kongresinde sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Sinop Üniversitesi, Türkiye, crhime@gmail.com ORCID: 0000-0003-4662-8920

*** Göteborg Üniversitesi, İsveç, ali.yildirim@gu.se ORCID: 0000-0001-7350-0741

**** Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye, capa@metu.edu.tr ORCID: 0000-0002-5463-1989

Giriş

Bugüne kadar yapılan pek çok araştırmada okul öncesi eğitimin çocukların gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu gösterilmiştir. Beyindeki sinaps sayısının artışı ve sinapslar arasındaki bağların güçlenmesinde erken çocukluk döneminde çocuklara sunulan olumlu öğrenme yaşantılarının kritik bir rol oynadığını ortaya koyan beyin araştırmaları ile okul öncesi eğitimin önemine ilişkin geniş çaplı toplumsal bir farkındalık gelişmeye başlamıştır (Newberger, 1997). Okul öncesi eğitimi ülkeler için oldukça karlı bir yatırım alanı olarak tanımlayan Nobel ödüllü ekonomist Heckman'a (2000) göre, çocuklar okul öncesi eğitim yoluyla elde ettikleri kazanımlarla sonraki eğitim kademelerinde daha başarılı olmakta ve bu durum onların gelecekte başarılı birer yetişkin olmalarına katkı sağlamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından "güçlü bir dengeleyici/eşitleyici" (Irwin, Siddiqi ve Hertzman, 2007, s.1) olarak tanımlanan okul öncesi eğitim, dezavantajlı çocukların avantajlı akranlarının gerisinde kalmamaları ve öğrenimlerine iyi bir başlangıç yapmaları bakımından da büyük önem taşımaktadır. Kagıtcıbaşı, Sunar, Bekman, Baydar ve Cemalcılar (2009) tarafından İstanbul'da yürütülen Erken Destek Projesi'nden elde edilen boylamsal bulgular bu argümanı desteklemektedir. Bu kapsamlı çalışma, 3-5 yaşındayken elverişsiz çevrelerde yaşayan çocuklara sağlanan eğitim odaklı desteğin onların üzerinde 19 yıl sonra devam eden olumlu etkilerinin (örneğin, daha uzun süre okula devam etme, daha yüksek bir mesleki statü elde etme) olduğunu göstermiştir.

Bireysel ve toplumsal gelişime sağladığı önemli katkılar artık küresel çapta anlaşılmiş olan okul öncesi eğitim, Türkiye'de Milli Eğitim Temel Kanunu'nda tanımlandığı şekliyle mecburi ilköğretim çağına girmemiş olan çocukların isteğe bağlı eğitimini kapsamaktadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre, Türkiye'de 3-5 yaş grubu için net okullaşma oranı %44,05 ve bu oran 5 yaş grubu için %75,17'dir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Özkanlı Ertuğrul (2019), Türkiye'de 1990-2019 yılları arasındaki üst politika belgelerinde okul öncesi eğitimde okullaşma oranının artırılmasının bir hedef olarak yer aldığı ancak hedeflenen okullaşma oranına ön görülen sürede ulaşılamadığını belirtmiştir. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde de erken çocukluk hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve bu kapsamda beş yaş grubunun zorunlu eğitim kapsamına dahil edilmesi bir hedef olarak belirlenmiştir (MEB, n.d.). Ülkemizde başta dezavantajlı çocuklar olmak üzere daha fazla sayıda çocuğun okul öncesi eğitimden yararlanması için atılan adımlar olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu adımlar atılırken okul öncesi eğitimden elde edilen kazanımların sağlanan hizmetlerin kalitesi ile yakından ilişkili olduğu göz önünde bulundurulmalı ve çocukların okul öncesi eğitime erişimlerinin yanı sıra "nitelikli" okul öncesi eğitime erişimleri güvence altına alınmalıdır.

Okul öncesi eğitimde nitelik çeşitli bileşenlerden meydana gelmektedir. Örneğin, Jalongo vd. (2004) nitelikli okul öncesi eğitimin temel unsurlarını nitelikli fiziksel çevre, gelişimsel olarak uygun pedagoji ve eğitim programı, temel ve özel ihtiyaçlara karşılık verebilme, aileye ve yakın çevrenin özelliklerine saygı, iyi yetişmiş öğretmen ve personel ve titiz program değerlendirmesi olarak ileri sürmüştür. Amerikan Okul Öncesi Eğitim Birliği olan NAEYC (2005), okul öncesi eğitim programları için ilişkiler, eğitim programı, öğretim, çocuk gelişiminin değerlendirilmesi, sağlık, öğretmenler, aileler ve yakın çevre ile ilişkiler, liderlik ve yönetim ve fiziksel ortam konularını kapsayan on temel kalite standardı belirlemiştir. Genel olarak, okul öncesi eğitim programlarının niteliği tanımlanırken bugüne kadar yapılan araştırmalarda program çıktıları/sonuçları, yapısal özellikler ve eğitim süreçleri göz önünde bulundurulmuştur (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal ve Palacios, 1999; Dahlberg, Moss ve Pence, 1999; Hong vd., 2019;

Pessanha, Aguiar ve Bairrão, 2007). Dahlberg ve diğerleri (1999) tarafından tanımladığı şekliyle, okul öncesi eğitimde yapısal özelliklerin niteliği değerlendirilirken öğretmenin eğitim geçmişi, öğretmenlik tecrübesi ve sınıf mevcudu gibi program girdileri ve kaynakları incelenmektedir. Eğitim sürecinin niteliği değerlendirilirken çocukların sınıf içi deneyimleri göz önünde bulundurulmaktadır. Önemli bir husus olarak, okul öncesi eğitimde yapısal özelliklerin, eğitim sürecinin ve program çıktılarının niteliği birbirinden bağımsız düşünülmemelidir. Zira bu boyutların birbiri ile ilişkili olduğuna ilişkin alanyazında kanıt bulmak mümkündür. Örneğin, Slot, Leseman, Verhagen ve Mulder (2015) yapısal bir özellik olarak öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımının eğitim sürecinin niteliğini güçlü olarak yordadığını göstermişlerdir. Wang, Hu ve LoCasale-Crouch (2020) okul öncesi eğitim sınıflarındaki öğretmen-öğrenci oranının eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğini en çok açıklayan yapısal faktör olduğunu bulmuşlardır. Ulferts, Wolf ve Anders'in (2019) güncel ve kapsamlı metanaliz çalışmaları eğitim sürecinin niteliği ile özellikle çocukların dil ve matematik alanlarındaki akademik kazanımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur.

Her şeyden önce her çocuk için nitelikli eğitime erişmek bir haktır ve çocukların bu haktan yararlanmasına engel olan faktörler derinlemesine tartışılmalıdır. Bu çalışmada, alanyazında önerilen kavramsal çerçeve doğrultusunda program girdileri ve kaynakları ile ilgili olan yapısal özelliklerin ve sınıf deneyimleri ile ilgili olan eğitim sürecinin niteliğine ilişkin olarak okul öncesi eğitim kademesinde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ve okul öncesi eğitimin niteliğinin iyileştirilmesine yönelik olarak politika belirleyiciler, öğretmen yetiştiriciler ve öğretmenler için öneriler geliştirilmesine katkı sunulması amaçlanmaktadır. Çocukların sınıf ortamındaki deneyimlerinin onların gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olması ve bu etkinin çocuk gelişimi için birincil öneme sahip ev ortamının çocuk üzerindeki etkisini dahi değiştirebiliyor olması (Peisner-Feinberg vd., 2001) eğitimin niteliğinin sürekli değerlendirilerek iyileştirmeler yapılmasını gerekli kılmaktadır. Okul öncesi eğitimde yapısal özelliklerin ve eğitim sürecinin niteliğinin iyileştirilmesi ile çocukların okul öncesi eğitimden daha çok kazanım elde edebilecekleri düşünülmektedir. Katz (1993) okul öncesi eğitimde kalitenin gözlemciler, çocuklar, öğretmenler, aileler ve toplum temsilcileri tarafından çeşitli yollarla tanımlanabileceğine dikkat çekmiştir. Güçlü bir özellik olarak, bu çalışma öğretmen görüşmelerine ve araştırmacı gözlemine dayalı olarak okul öncesi eğitimde karşılaşılan nitelik sorunlarını hem içeriden bir paydaş olan öğretmen hem de dışarıdan bir paydaş olan gözlemci perspektifi ile ele almaya çalışmaktadır.

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Niteliğine İlişkin Sorunlar

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara ne kadar nitelikli hizmet sunulabilmektedir? Araştırmalar, okul öncesi eğitim sınıflarında yapısal özellikler ve eğitim süreci ile ilgili karşılaşılan çeşitli problemlere işaret ederken Türkiye’de okul öncesi eğitim kademesinde nitelik yönünden geliştirilmesi gereken pek çok yön olduğuna dikkat çekmektedir. Ulusal alanyazında okul öncesi eğitimin niteliğine ilişkin bulgular sunan çalışmalar genel olarak üç grupta incelenebilir. Çalışmaların bir bölümü aile katılımı, kaynaştırma eğitimi ve fen eğitimi gibi belirli özel alanlara odaklanarak okul öncesi eğitimdeki sorunlara işaret etmektedir. Bir kısım çalışmada ise okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi yolu ile niteliğe ilişkin problemler ortaya konulmaktadır. Ayrıca, uluslararası geçerliği olan gözlem araçları ile okul öncesi eğitim sınıflarının niteliğini inceleyen çalışmalara da rastlanmaktadır.

Belirli alanlara odaklı bir şekilde yürütülen son altı yılın çalışmaları incelendiğinde, okul öncesi eğitim kademesinde aile katılımı (Koçyiğit, 2015), kaynaştırma eğitimi (Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun Könez ve Yalçın, 2018; Kale, Dikici-Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016; Yazıcı, 2019), değerler eğitimi (Ogelman ve Sarıkaya, 2015), Suriyeli çocukların eğitimi (Uzun ve Bütün, 2016) ve çok kültürlülük eğitimi (Taştekin vd., 2016) ile ilgili nitelik sorunları olduğu söylenebilir. Çocukların fen eğitimi ve serbest oyun zamanları da okul öncesi eğitimdeki problemler arasında görülebilir. Fen eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak, Olgan (2015) okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinlikleri yapmak için sınıflarında çok fazla süre ayırmadıklarına ve fen konularını oldukça dar bir kapsamda ele aldıklarına değinmiştir. Okul öncesi eğitimde öğrenme sürecinin önemli bir parçası olan serbest oyun zamanları ile ilgili problemleri gösteren Aras (2016), öğretmenlerin bu zamanlarda çocukların oyunlarına yoğunlukla katılmadıklarını, çocuklar serbest oyun oynarken plan hazırlamak ve form doldurmak gibi öğretim dışı işlemlerle ilgilendiklerini ve yoğunlukla olumsuz davranışları düzeltmek ve övgüde bulunmak amacıyla çocuklarla etkileşimde bulduklarını belirtmiştir. Aras'ın bulgusu ile tutarlı bir şekilde, Ogelman (2014) ortalama 1-1,5 saat süren serbest oyun zamanlarında öğretmenlerin genellikle başka işlemlerle ilgilendiklerini gözlemlemiştir.

Okul öncesi eğitimde eğitim sürecinin niteliğine ilişkin bazı problemlerin öğretmenlerin sınıf yönetiminden kaynaklı olduğunu gösteren çalışmalara da alanyazında rastlanmaktadır. Örneğin, Akgün, Yazar ve Dinçer (2011) okul öncesi öğretmenlerinin emir, tehdit, olumsuz disiplin, olumsuz yüz ifadeleri ve yüksek ses gibi olumsuz sınıf yönetim stratejilerine daha çok başvurdukları gözlemlemiştir. Öztürk ve Gangal (2016) okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetim stratejilerinin çocuklarda öz denetim geliştirmeyi hedeflemediğine ve okul öncesi öğretmenlerinin daha çok bir otorite figürü olarak sınıfı yönettiklerine dikkat çekmişlerdir. Çullu'nun (2019) çalışmasına katılan okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda özellikle sınıf düzenini sağlamakla ilgili zorluklar yaşadığına değinmişlerdir.

Okul öncesi eğitim programının uygulanmasını inceleyen çalışmalar da okul öncesi eğitimin niteliği hakkında bilgi sunmaktadır. Daha çok öğretmen görüşlerine dayalı gerçekleştirilen bu program değerlendirme çalışmaları, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitim anlayışını yansıtan okul öncesi eğitim programını uygularken çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Genel olarak, Türkiye'nin farklı illerinde yürütülen bu çalışmalar yapısal özelliklerle ilgili çeşitli problemlerin (örneğin, fiziksel koşullar, materyal/ekipman durumu, program süresi, aile tutumu, öğretmen inançları) okul öncesi eğitim sınıflarında öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Örneğin, Köksal, Balaban Dağal ve Numan (2016) tarafından Konya'da yürütülen çalışmada, öğretmenler öğrenme merkezlerinin oluşturulmadığını, yarım gün olan eğitim süresi ve yapılan sosyal etkinlikler nedeniyle yaşanan zaman yetersizliğinden ötürü tüm kazanımların dengeli bir şekilde verilemediğini ve araç-gereç sıkıntısı ve öğretmen yetersizliği nedenleriyle eğitim programındaki bazı kazanımların tamamıyla gerçekleştirilemediğini belirtmişlerdir. Tükel'in (2017) çalışmasında Nevşehir'de görev yapan okul öncesi öğretmenleri fiziki yetersizlikler nedeniyle sınıflarda öğrenme merkezlerinin oluşturulmadığından ve sınıflardaki malzeme ve donanım eksikliği nedeniyle uygulamalarda sıkıntılarla karşılaştıklarından bahsetmişlerdir. Arslan'ın (2017) Kahramanmaraş'ta yürüttüğü çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerinin programın uygulanmasında en çok eğitim ortamı boyutunda zorlandıkları belirlenmiştir. Kaynak ve fiziksel koşulların yetersizliğine ek olarak, Kılıç'ın (2019) çalışmasında Edirne'de çalışan okul öncesi öğretmenleri ailelerin ilgisiz olduklarına, öğrenci ailelerinin zamanında ödenmediğine, öğrenci

devamsızlığına ve rehberlik hizmetlerinin etkili yürütülemediğine değinmişlerdir. Arslan ve İlkay (2015) tarafından Sakarya’da yürütülen çalışmada öğretmenlerin eğitim programına yönelik verilen eğitimleri yetersiz buldukları, özellikle hareketli etkinlikleri ve okuma-yazma etkinliklerini yerine getirirken zorlandıkları ve değerlendirme formlarını doldurmayı gereksiz olarak gördükleri ortaya konulmuştur. Şırnak örnekleminde ise, İş (2017) okul öncesi öğretmenlerinin en çok bölgesel ve bireysel farklılıklar nedeniyle programın uygulanmasında zorlandıklarını tespit etmiştir.

Ulusal alanyazında okul öncesi eğitim sınıflarındaki öğretmenlik uygulamalarının ve genel sınıf niteliğinin uluslararası geçerliği olan bazı göstergeler ışığında gözleme dayalı olarak değerlendirildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Genel olarak, bu çalışmalar okul öncesi eğitim sınıflarının kapalı kapılarının arkasında gerçekleşen eğitim süreçlerinin problemliliğini ve okul öncesi eğitim sınıflarının niteliğinin yüksek düzeyde olmadığını göstermektedir. Örneğin, Güçhan Özgül (2011) Balıkesir ilindeki 15 okul öncesi eğitim sınıfının niteliğini Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS) ile incelemiştir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim sınıflarının genel olarak “çok az” düzeyinde nitelikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğretime yönelik bulgular dikkate alındığında, bu çalışmada yaratıcı etkinlikler alt boyutunda sınıfların %87,7’sinin “çok az” kaliteli bulunmuş olması dikkat çekicidir. Canbeldek’in (2015) ECERS gözlem aracı ile Denizli’de 55 sınıf ile yürüttüğü çalışmasında da okul öncesi eğitim kurumlarının dil ve kavram etkinlikleri, motor gelişimi etkinlikleri, yaratıcılık ile ilgili etkinlikler ve sosyal beceriler ile ilgili etkinlikler boyutlarını içeren işlevsel kalite düzeylerinin “az yeterli” olduğu bulunmuştur. Oturakdaş’ın (2019) İstanbul’daki 30 okulu ECERS ile incelediği çalışması okulların %76,7’sinin niteliğinin kabul edilebilir en alt düzeyde olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Serdaroglu (2019) Şanlıurfa’da ECERS ile değerlendirdiği 30 okul için anaokullarının toplam kalite puanını az yeterli ve anasınıflarının toplam kalite puanını yetersiz ile az yeterli olarak tespit etmiştir. Ertük (2015) ise Ankara il merkezindeki 120 anasınıfında öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğini Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (Classroom Assessment Scoring System-CLASS) ile değerlendirmiştir. Bu çalışmadaki bulgular okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilere düşük düzeyde eğitimsel destek sağladıklarını göstermiştir. Okul öncesi eğitim sınıflarındaki öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğinin öğrencilere sağlanan duygusal destek ve sınıf organizasyonu boyutlarında ise orta düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Çobanoğlu (2017) tarafından Ankara’da Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı ile 47 sınıfta yapılan çalışma Ertürk’ün (2015) bulguları ile örtüşmektedir. Çobanoğlu’nun (2017) çalışması özellikle çocukların kavram gelişimini destekleme, çocuklara nitelikli geri bildirimde bulunma ve çocuklara dil kullanımında model olma boyutlarında okul öncesi eğitim sınıflarının niteliğinin geliştirmesine yönelik bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul öncesi eğitimin niteliği ile ilgili ortaya çıkan bu sonuçlar, tespit edilen sorunların daha derinlemesine ve ayrıntılı değerlendirilebilmesi amacını taşıyan bu araştırmaya ışık tutmaktadır. Önceki çalışmaların dikkat çektiği sorunların devam edip etmediğinin bilinmesi ve eğer varsa alanda ortaya çıkan yeni sorunların gösterilmesi okul öncesi eğitimdeki gelişimimizi değerlendirmemiz için gerekli görülmektedir. Uygulamanın doğrudan içinde yer alan ve sürecin çeşitli boyutlarını yaşayan öğretmenlerin algılarının ve deneyimlerinin irdelenmesi bu sorunların anlamlandırılması ve çözümüne yönelik önerilerin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu çerçevede bu nitel araştırmada şu iki ana soruya yanıt aranmaktadır:

- a. Okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitimde yapısal özelliklere (girdiler, kaynaklar) ilişkin ne tür sorunlar deneyimlemektedirler?

- b. Okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitimde eğitim sürecine (sınıf deneyimleri) ilişkin ne tür sorunlar deneyimlemektedirler?

Yöntem

Bu nitel araştırmada olgubilim (fenomenoloji) desenine başvurulmuştur. Olgubilim çalışmalarında katılımcıların bir olguyu nasıl deneyimlediklerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır (Creswell, Hanson, Clark Plano ve Morales, 2007). Bu çalışmada “okul öncesi eğitimin niteliğine ilişkin sorunlar” olgusu derinlemesine araştırılmaya çalışılmıştır. Olguyu deneyimleyen bireyler olarak devlet okullarında görev yapan yedi kadın okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde gözlem yöntemine de başvurulmuştur. Olgubilim çalışmalarında gözlem verisi genellikle görüşmeleri desteklemek amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada olduğu gibi olgunun etkileşim içinde ve etkileşim yoluyla meydana geldiği durumlarda bir veri toplama aracı olarak gözleme başvurulması yararlı görülmektedir (Ersoy, 2017).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu yedi kadın okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim alanında çoğunlukla kadın öğretmenler görev yaptığı için bu araştırmada kadın öğretmenlerle çalışılmıştır. Öğretmenlik uygulamalarındaki problemlerin çeşitli yönleriyle ortaya çıkarılabilmesi için öğretmenlerin seçiminde maksimum çeşitlilik yöntemine başvurulmuştur. Özellikle öğretmenlerin çalıştıkları ilçeler, okullar ve öğretmenlikte geçirdikleri süre yönlerinden çalışma grubunda çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcı öğretmenler Ankara ilinin beş farklı ilçesinde (Altındağ, Etimesgut, Keçiören, Sincan, Yenimahalle) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yedi farklı bağımsız anaokulunda görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerden dördü en az on yıllık mesleki deneyime sahipken, üç öğretmenin deneyimi on yılın altındadır. Öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitim alanında lisans derecesine sahiptir ancak ikisi eğitimini örgün eğitim yolu ile değil açık öğretim yolu ile tamamlamıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların mevcudu 18 ile 25 öğrenci arasında değişmektedir. Tablo 1’de katılımcı öğretmenlerin özellikleri gösterilmektedir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Özellikleri

Katılımcı*	Görev yapılan ilçe	Eğitim durumu	Öğretmenlik yılı	Sınıf mevcudu
Ayşe Öğretmen	Keçiören	Lisans-Okul Öncesi Öğretmenliği	7	25
Banu Öğretmen	Altındağ	Lisans-Okul Öncesi Öğretmenliği	13	18
Hülya Öğretmen	Sincan	Lisans-Okul Öncesi Öğretmenliği	15	19
Kübra Öğretmen	Altındağ	Açık Üniversite-Okul Öncesi Öğretmenliği	6	20
Sibel Öğretmen	Etimesgut	Lisans-Okul Öncesi Öğretmenliği	1	21
Yaren Öğretmen	Yenimahalle	Lisans-Okul Öncesi Öğretmenliği	12	21
Yasemin Öğretmen	Altındağ	Açık Üniversite-Okul Öncesi Öğretmenliği	10	18

*Katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamıştır.

Veri Toplama

Okullardan veri toplanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izni alınmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenler çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışma gönüllü öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde okulların ve sınıfların doğal eğitim-öğretim sürecinin bozulmamasına özen gösterilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar dışında başka hiç kimse ile paylaşılmamış ve katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler korunmuştur. Veriler yarı-yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler ve ucu-açık yapılandırılmamış sınıf gözlemleri ile toplanmıştır. Görüşmelerde alanyazına dayalı olarak oluşturulan ve uzman incelemesinden geçmiş bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şunlardır: Türkiye'de okul öncesi eğitimin niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce okul öncesi eğitim sınıflarındaki uygulamalar çocukların gelişimini ne düzeyde destekliyor? Okul öncesi öğretmen yeterliklerini genel olarak nasıl değerlendirirsiniz? Sınıfınızdaki performansınızı göz önünde bulundurursanız, öğretmenlikte kendinizi daha çok geliştirmeniz gerektiğini düşündüğünüz alanlar nelerdir? Görüşmeler yaklaşık 30-45 dakika sürmüştür. Altı öğretmen görüşmeler esnasında ses kaydı alınmasına izin vermiştir ve bu görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ses kaydına izin vermeyen bir öğretmenle yapılan görüşmede ise ayrıntılı not tutularak veriler kayıt altına alınmıştır.

Sınıf gözleminin amacı hakkında okul müdürleri ve öğretmenler bilgilendirilmişlerdir. Gözlemler araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin sınıflarında ilk araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlemci araştırmacı okul öncesi eğitim alanında eğitim geçmişine sahiptir ve okul öncesi eğitim sınıflarında daha önce bulunmuştur. Doktora eğitimi sırasında gözlem yönteminin uygulanışı hakkında bilgi ve beceri kazanmıştır. Ayrıca, okul öncesi eğitim sınıflarında gözlem yapmak hususunda yurt dışında eğitim almış (Classroom Assessment Scoring System Observation Training) ve bu eğitim kapsamında güvenilirlik testini geçmiştir. Okullarda yarım gün eğitim yapıldığı için bu çalışmada dört sınıf öğleden önce (08:00-12:50) ve üç sınıf öğleden sonra (13:00-16:50) gözlemlenmiştir. Gözlemler öğretmenlerin tipik bir okul günü olarak tanımladıkları bir günde gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim sınıflarındaki geçiş zamanları (örneğin, beslenme, sınıfı toplama, el yıkama, eve hazırlanma) gözleme dahil edilmemiştir. Sınıf yaşantısının doğasını etkilememek için gözlemci sınıfta katılımcı olmamıştır. Zorunlu bir durum olmadıkça gözlem sırasında öğretmenle ve çocuklarla etkileşime girilmemiştir. Sınıflarda video çekimine izin verilmediği için ayrıntılı betimleme yoluyla not tutularak gözlem kayıt altına alınmıştır. Araştırma sorularına uygun olacak şekilde gözlem sırasında sınıf etkinlikleri ve öğretmen-çocuk etkileşimi boyutlarına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda gözlem sırasında özellikle etkinliklerin içeriklerine, başvuru öğretim yöntemlerine, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarına ve konuşmaların içeriğine dikkat edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalardan elde edilen bulguların geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için alanyazında çeşitli stratejiler önerilmektedir (örneğin, Krefting, 1991; Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışma kapsamında uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, ayrıntılı betimleme ve tutarlılık incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmada tüm gün süren sınıf gözlemleri ve kapsamlı görüşmelerde derinlemesine veri toplanması sağlanmıştır. Çalışmada, gözlem ve görüşme notlarından oluşan veri setinin 186 sayfadan oluşması veri zenginliği hakkında fikir verebilir. Çeşitleme yöntemlerinden yöntem ve araştırmacı çeşitlemesine başvurulmuştur. Araştırma soruları gözlem ve görüşme verileri

sentezlenerek cevaplandırılmış ve bu veri çeşitlemesi araştırılan konunun farklı yönleriyle ortaya konulmasına katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Shenton (2004) nitel araştırmalar yürütürken gerçekleştirilecek çözümlenme (debriefing) oturumları ile çalışmanın sürekli olarak gözden geçirilmesini önermektedir. Bu çalışmanın üç araştırmacı tarafından yürütülüyor olması, araştırma sürecinin farklı aşamalarında çalışmanın çeşitli perspektiflere dayalı olarak tartışılmasına olanak sağlamıştır. Okuyucuların çalışma sonuçlarının doğruluğunu ve farklı bağlamlara aktarılabilirliğini değerlendirmesine fırsat tanıyan ayrıntılı betimleme (Creswell ve Miller, 2000) ile makalede çalışmanın bağlamı, yöntemi ve temaları hakkında mümkün olduğunca detaylı bilgi verilmeye çalışılmıştır. Son olarak, çalışmanın güvenilirliği için nitel araştırma ve okul öncesi eğitim alanında deneyimli bir araştırmacıdan gözlem ve görüşme kodlarının bir bölümü için teyit alınmıştır. Bu kapsamda iki görüşme ve iki gözlem verisi araştırmacılar tarafından oluşturulmuş kodlar ve temalar ile birlikte dış araştırmacı ile paylaşılmıştır. Bu araştırmacı, araştırma sorusu ile kodların tutarlılığını, veri ile kodların tutarlılığını ve kodlar ile temaların tutarlılığını incelemiştir.

Veri Analizi

Veri analizi sürecinde alanyazında önerilen temel basamaklar izlenmiştir (örneğin, Creswell, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2018). İlk aşamada, görüşme ve gözlem verileri bilgisayar ortamına aktararak veri analizine hazır hale getirilmiştir. İkinci aşamada, veriler araştırma soruları göz önünde bulundurularak detaylı bir şekilde gözden geçirilmiştir. Üçüncü aşamada, kodlama süreci başlamıştır.

Strauss ve Corbin tarafından önerilen üç kodlama yönteminden bu çalışmada genel bir çerçeve içinde kodlama yöntemine (Yıldırım ve Şimşek, 2018) başvurulmuştur. Bu kapsamda alanyazında okul öncesi eğitimin niteliğinin değerlendirilmesine ilişkin önerilen kavramsal yapı göz önünde bulundurularak yapısal özelliklerin niteliği ile ilgili sorunlar ve eğitim sürecinin niteliği ile ilgili sorunlar olmak üzere genel iki tema belirlenmiş ve veri analizinde bu temalar altında yer alabilecek daha ayrıntılı kodlar belirlenmiştir. İlgili çalışmalar gözetilerek (örneğin, Bigras vd., 2010; Dahlberg vd., 1999; Hong vd., 2019; Pessanha vd., 2007) bu çalışmada yapısal özelliklerin niteliği ile ilgili sorunlar girdiler ve kaynaklar ile ilgili sorunlar ve eğitim sürecinin niteliği ile ilgili sorunlar öğretmen-çocuk etkileşimi ve sınıf deneyimleri olarak tanımlanmıştır. Kodlama sürecinde oluşturan kodların üzerinden tekrar tekrar geçilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme ve gözlem verileri araştırma soruları gözetilerek ayrı ayrı kodlanmış ancak son aşamada her iki veriye dayalı tek bir kod listesi ortaya çıkarılmıştır. Kodlar içeriklerini en iyi yansıtacak kategoriler altında gruplanmıştır. Görüşme ve gözlem bulguları birbiri ile ilişkilendirilerek ortaya çıkan temalar altında bütünlük bir yaklaşımla sunulmuştur. Farklı veri yöntemlerinin doğası gereği ortaya çıkardığı tutarsızlıklar bulgular sunulurken açıkça belirtilmiş ve tartışma bölümünde yorumlanmıştır. Bu çalışmada içerik analizi sürecinde mümkün olduğunca yorumdan kaçınılmış ve en nesnel şekilde kodlar ve temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bir görüşme ve gözleme ait veri analizi örneği Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Veri Analizi Örneği

Görüşme: Sibel Öğretmen

Aslında ilk önce velilere okul öncesi eğitimi anlatmak gerekiyor, daha sonra çocukları almak gerekiyor. Oyun oynadıkları yer olmadığını bilmesi lazım velilerin. Ekonomik düzeyi kötü olan insanlar da, yani veli profili de var ki ben ilk görev yerim de öyle bir yerdeydim, bu okulda da ekonomik düzeyleri gayet iyi olan velilerle çalışıyoruz. Ama çoğu velinin daha doğrusu, tabi hepsinin değil, ortak özelliği tamamen çocukların oyun oynadıkları, zaman geçirdikleri yer olarak görüyorlar. Sadece 5 yaş son dönemlerde artık ilkokula başlayacakları dönemlerde biraz daha okula hazırlandıklarının farkına varıyorlar. Ama öncesinde tamamen bir oyun ortamı, vakit geçirilen bir yer. ... Sınıfın içinde onlara söylediğim zaman hiç gerek görmüyorlar. Çünkü çocukları tamamen başlarından attıkları bir yerd. 9-10 kardeşler. Evden 1 tane çocuk eksildiğinde ev ortamı onlar için daha rahat oluyor, işlerini hallediyorlar. O yüzden okul onlara bir şey, çocuklarını gönderdikleri yer. Çok önem vermiyorlar. Ama burada çocuklara verilen önem daha fazla olduğu için, hani değer veriliyor, bir birey olarak görülüyor. O yüzden ailelerin yaklaşımı çok daha farklı. ... Benim çocuğum 3 yaşından beri anaokuluna geliyor. Neden hala daha harfler öğretilmedi, neden hala daha sayılar toplama-çıkarma işlemi öğretilmedi. Ben öğretemem dedim benim kurallarında yok. Zaten okul öncesi eğitimde okuma-yazma öğretmek evet basit matematik işlemlerini gösteriyoruz ama ben çocuğa oturup da 4 işlemi öğretemem, öyle bir şey yok yani. Bunu kime giderseniz gidin öğreten öğretmen yanlış yapıyordur.

Sorun: Yapısal
Aile
Beklenti
Oyun oynanan yer

Sorun: Yapısal
Aile
İlgisizlik
Baştan atma

Sorun: Yapısal
Aile
Beklenti
Akademik

Gözlem: Yaren Öğretmen

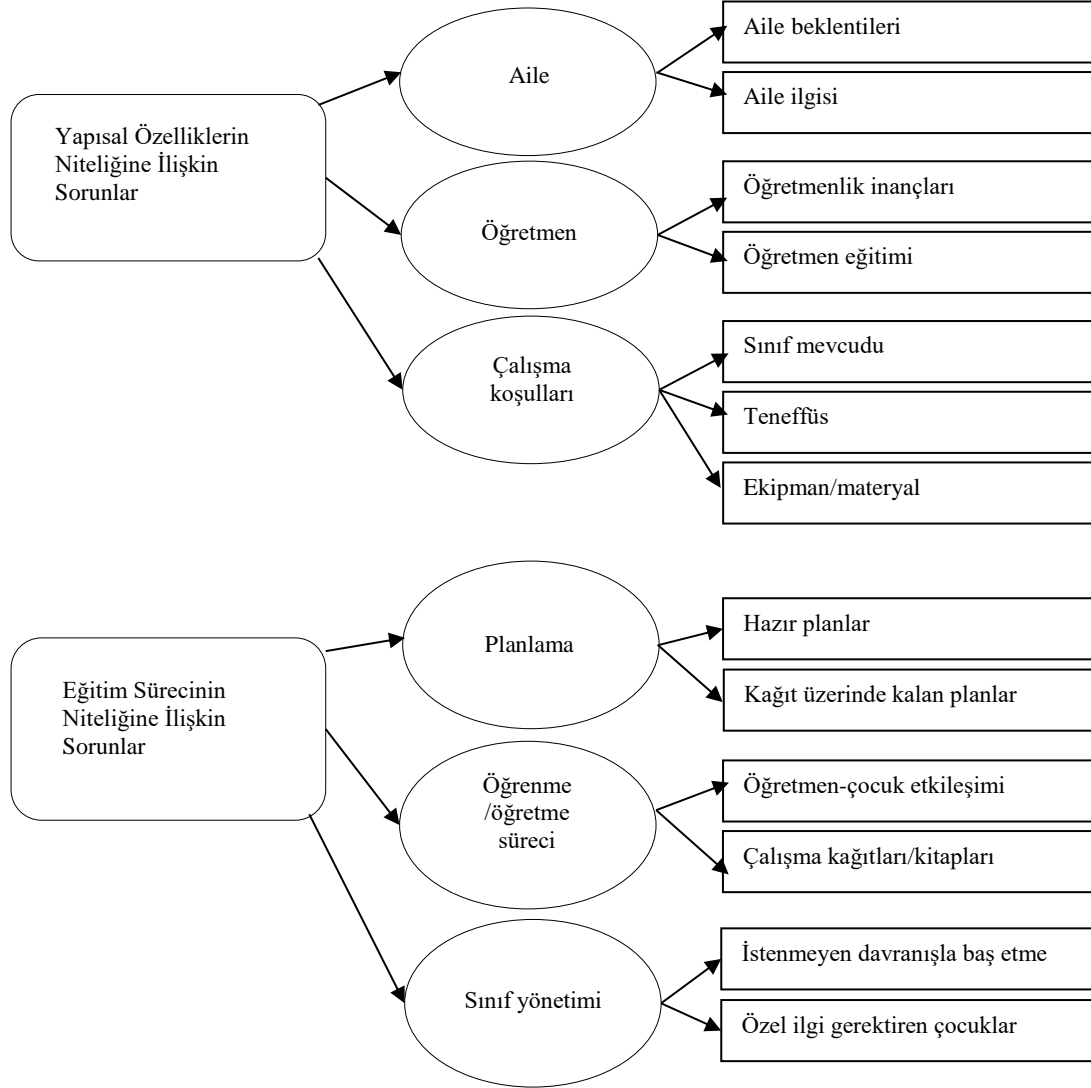
Öğretmen çalışma kağıdı dağıtıyor. Renk çemberi var kağıtta. "Bunu istediğiniz renkte boyayabilirsiniz" diyor. "Bu salyangozun sırtı olacak" diyor. "Bakın şöyle bir şey olacak" diyerek çocuklara model gösteriyor. Çocuklar boyama yaparken öğretmen onları izliyor. Çocuklar kendi aralarında konuşuyorlar. Öğretmen, "Hadi sohbeti bırakalım resmimizi bir an önce tamamlayıp salyangozumu oluşturalım" diyor. Öğretmen sessiz çocuklarla iletişim kurmuyor. Çocuklar kendi aralarında konuşuyorlar. ... Öğretmen çalışma kağıdı dağıtıyor. "Toplama işlemi ile ilgili bir çalışma kağıdı" diyor. "Arada gezeceğim bakalım kimler yapabiliyor?" diyor. Çalışma kağıdını nasıl yapacaklarını çocuklara açıklıyor. "Buradaki şekilleri sayıyoruz" diyor.

Sorun: Eğitim süreci
Öğrenme/öğretme süreci
Öğretmen-öğrenci etkileşimi
İzleyici
Yönerge verici
Etkileşimsizlik

Sorun: Eğitim süreci
Öğrenme/öğretme süreci
Çalışma kağıdı kullanımı
Toplama/sayma öğretmek

Bulgular

Öğretmen görüşmeleri ve sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim kademesinde yapısal özelliklerin ve eğitim sürecinin niteliğine ilişkin çeşitli sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 1'de bu çalışma kapsamında okul öncesi eğitimin niteliğine ilişkin tespit edilen ana sorunlar gösterilmektedir.



Şekil 1. Okul öncesi eğitimde yapısal özelliklerin ve eğitim sürecinin niteliğine ilişkin sorunlar

Yapısal Özelliklerin Niteliğine İlişkin Sorunlar

Okul öncesi eğitimde yapısal özelliklerin niteliğine ilişkin sorunların aile, öğretmen ve çalışma koşulları kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Aile kaynaklı sorunlardan birisi kimi ailelerin okul öncesi eğitime yönelik uygun olmayan beklentiler geliştirmiş olmalarıdır. Öğretmenler, okul öncesi eğitimi oyun alanı olarak gören, okul öncesi eğitim ile ilgili beklentilerini çocukların bakımına indirgeyen, okul öncesi eğitimin değerini ortaya çıkan ürünlerle ölçen ve okul öncesi eğitimde akademik kazanım baskısı yaratan aileler ile birlikte çalışmanın zorluğuna değinmişlerdir:

Bu işin sosyal duygusal yönünü görmüyorlar. Kağıt yapmamışsınız diyorlar. (Yasemin Öğretmen)

Aile beklentisi sadece yemeğini yedi mi, üstü ıslak mı? Yani onlardan ziyade benim çocuğumun gelişimi ne olmalı diyebilmeli aile, buraya gelmesi ve bilmesi lazım. (Ayşe Öğretmen)

Görüşmelerde öğretmenlerin takdir kazanmak için bu uygun olmayan aile beklentilerini karşılayacak şekilde hareket ettiklerine dikkat çekilmiştir. Ayşe Öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Şu gördüğümüz sınıf etkinliklerini, veli onu görünce mutlu oluyor çocuğa drama yaptırdı diye değil, veli dramayı görmüyor çünkü. ... Yani hatta veliden takdir almak için kendisi yapanlar bile oluyor yani, tamamen faaliyet odaklı gibi bir yaklaşım.*” Hülya Öğretmen de, “*Deli gibi sanat etkinliği, gösteriler, okuma-yazma etkinliği yapıyoruz. Sadece veli memnuniyeti için.*” derken aile memnuniyeti için öğretmenlerin ürün-odaklı bir eğitime yöneldiğine değinmiştir. Sınıflarda öğretmenlerin öğrenme zamanının önemli bir kısmını eğitim süreçlerini fotoğraflamak (Kübra Öğretmen, Hülya Öğretmen, Sibel Öğretmen), el yapımı gösterişli karne dosyaları hazırlamak (Ayşe Öğretmen) ve özel bir gün kutlaması için dans gösterisi hazırlamak (Yasemin Öğretmen) için kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu gözlem bulguları da okul öncesi öğretmenlerinin çocuk gelişimi için önemli ve uygun olmasa bile bazı uygulamaları aile memnuniyetini sağlamak için yaptıkları iddiasını desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerine göre okul öncesi eğitimde aile kaynaklı bir diğer problem, ailelerin çocuklarının eğitimine gerekli ilgiyi göstermemeleridir. Öğretmenlere göre kimi aileler tarafından okul öncesi eğitim çocukları baştan atmanın bir yolu olarak görülmektedir. Banu Öğretmen ve Sibel Öğretmen bazı ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına okul öncesi eğitimi onların gelişimi için yararlı buldukları için değil kendi rahatlarını düşündükleri için gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmelerde aile ilgisizliği nedeniyle üst düzey kazanımların çocuklara kazandırılmasının zorlaştığına işaret edilmiş ve Hülya Öğretmen bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

Buradaki profili incelediğiniz zaman, çocuklar biraz daha ikinci planda olan aileler. Çocuklar kendi kendilerine bırakılıyor. 8 yıldır bu okuldayım, çocuklara hikâye anlatıyorsunuz hiç soru sormuyorlar; ne değişik, içinde geçen bir kelimeyi soruyorlar ne bir olayı soruyorlar, ne bir çiçeği yani ben biliyorum ki ilk defa duyuyorlar hiçbir şey sormuyorlar. Çünkü öyle büyümüşler, sordukları sorulara cevap verilmemiş ve siz de öyle gidiyorsunuz.

Bu çalışmada öğretmen kaynaklı yapısal problemler, öğretmenlerin eğitime yönelik inançları ve mesleki gelişim ihtiyacı olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitime yönelik inançlarına ilişkin olarak, okul öncesi eğitim programının bazı ilkeleri ile öğretmenlerin eğitime dair bireysel inançlarının bir kısmının uyuşmadığı ortaya çıkmıştır. Örneğin, Kübra Öğretmen mevcut eğitim programının yaklaşımı ile uyuşmayan şekilde eğitim programının ünitelerden oluşması gerektiğini dile getirmiştir. Kübra Öğretmen tarafından eğitim programında ünitelere yer verilmemiş olması “karışıklık” olarak tanımlanmış ve sürekli olarak bir konudan başka bir konuya geçilmesinin çocukların öğrenmesini olumsuz etkilediğine değinilmiştir. Banu Öğretmen, mevcut eğitim programının gerektirdiği şekilde plan hazırlanmasını zaman kaybı olarak değerlendirmiştir. Ayşe Öğretmen okul öncesi eğitimde öğretmenlere planların ve kitapların sağlanması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Eğitim programı bir plan vermiyor mesela, biz kendimiz planımızı kendimiz buluyoruz, diğer öğretmenler nasıl yapıyor bilmiyorum. ... Çocuklara yönelik kitap serileri oluşturulsun, nasıl ilkokullar ücretsiz o kitapları alıyorsa bize de verilsin. Okul öncesi çocuğa kesinlikle bir etkinlik kitabı, alıştırma kitabı verilmeli.

Mesleki gelişim ihtiyacına ilişkin olarak, öğretmenler ağırlıklı olarak teoriye dayalı öğretmen eğitiminin yetersiz olduğuna ve öğretmenliği deneyimler yoluyla öğrenmenin önemine dikkat çekmişlerdir. Banu Öğretmen teori odaklı öğretmen eğitimi nedeniyle adeta “sudan çıkmış bir balık” gibi gerçek sınıf ortamına yabancı olarak mesleğe başladıklarını vurgulamıştır. Sibel Öğretmen de benzer şekilde öğretmenliğin kitaptan okunarak öğrenilecek bir meslek olmadığına değinerek öğretmen eğitiminde stajın ve sınıf gözlemlerinin önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca, öğretmenler hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirtilmişlerdir. Ayşe Öğretmen, bu eğitimlerin öğretmenlerin rahatlıkla katılabilecekleri şekilde kendi okullarında verilmesi gerektiğine değinmiştir. Sibel Öğretmen verilecek hizmet içi eğitimlerde özellikle çok uzun süredir öğretmenlik yapan öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin güncellenmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Bundan bir on sene önce aynı şeyler gösterilmiyordu ve 10 senelik, 20 senelik öğretmenlerimiz var ki bunları daha farklı düzeyde yapıyorlardı. Tecrübe farklı, bizim öğrendiğimiz bilgiler daha farklı. Bunların ilk önce anlatılması gerekiyor neler olduğu, nasıl yaklaşılması gerektiği, neler yapılması gerektiği.

Son olarak, bu çalışma kapsamında okul öncesi eğitimin yapısal niteliğine ilişkin tespit edilen problemlerden bir bölümü çalışma koşulları ile ilgilidir. Öğretmenler bu tema altında sınıf mevcudu, teneffüs ve ekipman/materyal durumu ile ilgili sorunlara değinmişlerdir. Sınıf mevcuduna ilişkin olarak, öğretmenler okul öncesi eğitimde kalabalık sınıfların eğitim süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Hülya Öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Tabii ki sınıflar kalabalık, keşke 15 olsa. Bence ideali 15 çünkü 15’te ne sesinizi yükseltmek zorunda kalıyorsunuz, ne çocukların kontrolsüz hareketleri artıyor, sınıf merkezleri yetiyor, oyuncaklar daha nitelikli bir şekilde kullanılıyor. 20’ler, 25’ler, 30’lar var, 35’lerde çalışan arkadaşlarımız var.*” Öğretmenlere göre kalabalık sınıflarda sınıf yöntemi zorlaşmakta (Yasemin Öğretmen), öğretmenin çocuklara bireysel olarak ayırdığı süre azalmakta (Ayşe Öğretmen) ve eğitimin bireyselleştirilmesi güçleşmektedir (Yaren Öğretmen). Banu Öğretmen, kalabalık sınıflarda çocukları takip etmenin güç olması nedeniyle çocuklara etkinlik seçme fırsatının verilemediğine dikkat çekmiştir. Sibel Öğretmen, kalabalık sınıflarda çocuklara ancak yüzeysel geri bildirim verilebildiğini ifade etmiştir. Gözlem bulguları da kalabalık sınıf mevcudunun nitelikli okul öncesi eğitim için bir problem olduğunu desteklemektedir. Gözlemlerde, sınıfların kalabalık olmasının hareket gerektiren etkinliklerin yapılmasını zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Örneğin, Banu Öğretmenin sınıfında sabah sporu etkinliği yapılıyorken ve Sibel Öğretmenin sınıfında bir aile katılımı etkinliği olarak çocuklara Zeybek oyunu öğretilirken sınıf alanına göre çocuk sayısının fazla olmasından kaynaklı çocukların birbirlerine çarptıkları gözlemlenmiştir.

Okul öncesi eğitimde çalışma koşulları ile ilgili görüşmelerde dile getirilen bir diğer problem öğretmenlerin teneffüs olmadan kesintisiz çalışmalarınıdır. Öğretmenler, mola alamamaları nedeniyle temel ihtiyaçlarını dahi yerine getirmekte zorlandıklarına değinmişlerdir. Sibel Öğretmen mola almadan çalışmanın yarattığı fiziksel yorgunluğun öğretmenlerin etkinliğini azalttığını şu şekilde dile getirmiştir:

Şöyle bir problem var; bir insan 5 saat boyunca bir sınıfın içinde kapalı kalınca gerçekten çok çok aşırı yoruluyor. Ses, gürültü, çocuklarla sürekli iletişim halinde olmak, yani arada en azından 10 dakikalık bir mola öğretmeni zinde tutacağını düşünüyorum. Sabrımız tükeniyor çünkü. Son 1 saate girdiğimizde çocuklara karşı yaklaşımımızın değiştiğini düşünüyorum. Kendimde bile bunu eleştirebilirim. Çocuklarla ilk saat çok iyi oluyorum, etkinliklerde çok iyi oluyorum. Ama son 1 saate geldiğim zaman artık başımın ağrıdığını, vücudumun ağrıdığını hissediyorum. Hani bir 10 dakikalık mola olsa, bir nefes alacağımız bir alanımız olsa bunun ben çok çok faydalı olacağını düşünüyorum.

Gözlemlerde, öğretmenlerin sınıfın sorumluluğunu stajyer öğrencilere ya da yardımcı personele bırakarak sınıftan ayrıldıkları, sınıfta telefon görüşmesi yaptıkları ve sınıfa gelen diğer öğretmenlerle sohbet ettikleri görülmüştür. Bazı zamanlarda lise eğitimleri gereği okullarda bulunan stajyer öğrencilerin sınıflarda öğretmenlerden daha aktif olduğu gözlemlenmiştir. Bu gözlem bulguları okul öncesi öğretmenlerin çocukların öğrenme zamanı içerisinde farklı yollarla mola aldıklarına işaret ederken, Hülya Öğretmen bazı öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teneffüs olmaması durumunu suistimal ettiklerini şu sözlerle dile getirmiştir:

Öğretmen yapması gereken işi yapmayı destek personeline bırakıyor bu sefer. Bir bakmışsınız öğretmen kenarda oturmuş destek personeli sınıf içinde hikâye anlatıyor ya da oyun oynattırıyor.

Bu bulgulara ek olarak, öğretmenler çalışma koşulları boyutunda ekipman ve materyal yetersizliğinden bahsetmişlerdir. Görüşmelerde ekipman ve materyal yetersizliği nedeniyle dış mekanların çocuklar için zengin bir öğrenme ortamı sunmadığı ve öğretmenlerin bazı okullarda temel materyallere dahi sahip olmadıkları belirtilmiştir.

Ben isterim çocuklar eğlensin, mutlu olsun, sadece sınıfa bağımlı olmayalım. Bir kum havuzu çok şey bir şey mi yani? Biraz kum havuzunda, biraz oyun parkında oynasın, bu tarz şeyleri yapamıyoruz. (Kübra Öğretmen)

Ben biliyorum ki bir A4 kâğıda ulaşamayan öğretmen var mesela. (Hülya Öğretmen)

Sınıf gözlemleri de öğrenme merkezlerinde materyal çeşitliliğinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, Ayşe öğretmenin sınıfında kitap merkezinde hiç kitap olmadığı ve fen merkezinde sadece üç doğal materyalin bulunduğu görülmüştür. Sibel Öğretmen'in hazırladığı sunumu, okulda bir tane olan projeksiyon cihazının başka bir öğretmen tarafından kullanılması nedeniyle bilgisayar ekranından çocuklara seyrettirdiği ve bazı çocukların bilgisayar ekranını görmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler tarafından materyaller bakımından okullar arasında eşitsizlik olduğuna dikkat çekilmiştir:

Ben Doğudan geldim. Anasınıfında oyuncak olmayan yerler var. Öğrenci sırasında oturan 4 yaşında 5 yaşında çocuklar var ve oyuncakları yok. ...Yani sadece kupaşır sıralarla ilkököl öğrencisi gibi...sadece boyama kesme yapıştırma yapma ile olmuyor. Onları serbest bırakamıyorsun, serbest bıraktığında da, oyuncak hiçbir şey yok. (Yaren Öğretmen)

Eğitim Sürecinin Niteliğine İlişkin Sorunlar

Çalışma bulguları okul öncesi eğitimde eğitim sürecinin niteliğine ilişkin olarak planlama, öğrenme/öğretme süreci ve sınıf yönetimi konuları ile ilgili problemlerin olduğunu göstermektedir. Planlama boyutunda, öğretmenler okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde plan hazırlamak yerine erişilebilen hazır planları kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bulgular, okul öncesi eğitimde plan hazırlamanın yerini hazır plan araştırmanın aldığını göstermektedir. Plan hazırlamayı “angarya” olarak gördüğünü ifade eden Banu Öğretmen, “..kâğıt üzerinde ben yapmadığım bir şeyi yapmış gibi de gösterebilirim” diyerek planların okul öncesi eğitim sürecinde belirleyici bir role sahip olmadığına ve planların kâğıt üzerinde kalabildiğine dikkat çekmiştir. Hülya Öğretmen hazır planların kullanılması nedeniyle öğretmenlik uygulamalarının sınıflarda benzerlik gösterdiğine dikkat çekilmiştir:

Çoğu hazır plan kullanıyor, kendi hazırladığı planı uygulamıyor ki. Aslında etkinlik havuzları hazırlamamız lazım, etkinlik havuzundan etkinliği seçmemiz lazım. Ben bu işlerin hepsini çok iyi biliyorum hani nispeten de olması gereken de bu ama şu an öyle bir sektör var ki hazır plan sektörü var, herkes hazır plan kullanıyor, ben de dâhil. Hazır planlarda diyorsa ki bize bugün turl var oturuyoruz o gün hep beraber turl yapıyoruz.

Önemli bir husus olarak, görüşmelerde öğretmenler kendi uygulamaları ile ilgili herhangi bir soruna değinmemişlerdir. Ancak gözlem bulguları okul öncesi eğitim sınıflarında öğrenme/öğretme süreci boyutunda özellikle öğretmen-çocuk etkileşimi ile ilgili sorunlar olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıflarda daha çok davranış yönetme, etkinlik yönergelerini verme, bilgi sağlama, çocukların yaptıklarını/cevaplarını doğrulama ve övgüde bulunma rollerini yerine getirdikleri görülmüştür. Özellikle serbest oyun zamanlarında çocukların öğretmenlerle etkileşiminin oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, çocuklar serbest oyun oynarken Kübra Öğretmen ve Ayşe Öğretmenin materyal hazırladıkları, Yasemin Öğretmenin daha çok çocuklar arasındaki anlaşmazlıklara müdahale ettiği, Sibel Öğretmenin kendi masasında oturarak kitap incelediği ve stajyer öğrenci ile bir sonraki etkinlik hakkında konuştuğu, Hülya Öğretmenin masasından çocukları izlediği ve Yasemin Öğretmenin sınıfı topladığı ve dolapları düzenlendiği görülmüştür. Yapılandırılmış etkinlikler sırasında da öğretmen-çocuk etkileşiminin her zaman çocukların öğrenmesini geliştirecek şekilde gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Örneğin, Kübra Öğretmen ve Yasemin Öğretmenin bir sınıf etkinliği olarak çocuklara oyun hamuru dağıttıkları ancak bu zaman diliminde çocuklarla neredeyse hiç etkileşime girmedikleri ve daha çok izleyici rolünü üstlendikleri gözlemlenmiştir. Yasemin öğretmenin de çocukların boyama, kesme ve yapıştırma yaparak bir salyangoz modelinin kopyasını oluşturdukları bir etkinlik sırasında, çoğunlukla süreye, materyallerin kullanımına ve etkinlik gerekliliklerine (“*Bakın böyle olacak.*”) ilişkin uyarılarda bulunmak üzere çocuklarla etkileşime girdiği gözlemlenmiştir.

Öğretmen görüşmelerinde ortaya çıkmayan ancak gözlemlerde öğrenme/öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak tespit edilen bir diğer problem, okul öncesi eğitim sınıflarında kimi zamanlarda çalışma kağıdına/kitabına dayalı şekilde öğretim yapılmasıdır. Çocuklara oyun temelli ve gerçek hayatla ilişkili ilk elden deneyimler sunmak yerine, Ayşe Öğretmenin katı-sıvı kavramını, Banu Öğretmenin ses farkındalığını, Sibel Öğretmenin geometrik şekilleri ve Yaren Öğretmenin toplama işlemini çalışma kağıtları ile ele aldıkları görülmüştür. Bu uygulamalarda bireysel öğrenme hızları göz ardı edilerek çocukların öğretmenleri tarafından hızlı olmaları konusunda uyarıldıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, çalışma bölümünü bitiren çocukların diğer arkadaşlarını bekleyerek (“*Yapanlar çiçek olup beklesin.*” Banu Öğretmen) öğrenme zamanlarını verimsiz geçirdikleri görülmüştür. Çalışma kağıtlarına ilişkin verilen yönergelere bazı çocukların uymadığı ya da uymak istemediği de dikkat çekmiştir. Banu Öğretmenin sınıfında, verilen yönerge doğrultusunda çalışma kağıdında doğru cevabı daire içine almayan ve çalışma kağıdındaki boşluğa verilen yönergeye uygun resim çizmek yerine kendi istedikleri resimleri çizen çocukların öğretmenleri tarafından uyarıldıkları (“*Hayır, öyle çizmiyoruz.*”, “*Koyun yapmıyoruz.*”, “*İçini boyamıyoruz.*”) görülmüştür. Hülya Öğretmen, öğretmenlerin okul öncesi eğitim için uygun olmayan yöntemlere çocukları ilkokula hazırlamak amacıyla başvurduklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Biraz yönetmeliğin dışında ama şöyle bir uygulama da yapıyoruz biz burada beş yaş öğretmenleri olarak, ilköğretimde maalesef biliyorsunuz 40 dakika oturuyorlar, oturmaları gerekiyor, öğretmeni dinlemeleri gerekiyor, öğretmen artık ders anlatıyor...Biraz bu konuda çok fazla çocukları, özellikle 5 yaş gruplarını öğretmeni dinleme ve oturma, yerinde sabit oturma konusunda biraz zorluyoruz.

Sınıf gözlemleri okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde sınıf yönetimi ile ilgili sorunlarla da karşılaştıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin olumsuz davranışlarla baş etmek için bazı zamanlarda yapıcı olmayan yöntemlere başvurdukları gözlemlenmiştir. Örneğin, öğretmenlerin istenmeyen davranışlar oluştuğunda çocukları etkinliği yarıda bırakmakla (Banu Öğretmen) ve sınıftan atmakla (Sibel Öğretmen) tehdit ettikleri görülmüştür. Bir başka sınıftan Ayşe

Öğretmenin sınıfına gönderilen bir çocuğun, Ayşe Öğretmenin sınıfında yaklaşık 30 dakika boyunca kimseyle konuşmadan sandalyede oturduğu görülmüştür. Yaren Öğretmenin çocukları susturmak için sınıfta düdük çaldığı gözlemlenmiştir. Banu Öğretmen çocukları oyun oynamaktan mahrum bırakarak ve “çalışmak zorunda bırakarak” cezalandırdığını şu şekilde ifade etmiştir:

Bu durumda diyorum ki (çocuk kurala uymadığı zaman), o zaman sen oturacaksın masada etkinlik yapacaksın, işte Mandala çalışması veriyorum, rakam çalışması hani o tür çalışmalarla arkadaşları orada oyun oynarken o çalışma yapıyor.

Sınıf yöntemi boyutunda, öğretmenlerin sınıflarında özel ilgi gerektiren çocuklar olduğunda tek başlarına yetersiz kaldıkları ve öğretmenin tüm dikkatinin bu çocuklara kayması nedeniyle sınıftaki eğitim süreçlerinin aksadığı gözlemlenmiştir. Örneğin, Sibel Öğretmenin sınıfında çığlık atan, “Kendimi öldüreceğim” diyen, sandalyeleri deviren ve öğretmene vurmaya çalışan bir çocuk nedeniyle grup etkinliğine ara verildiği görülmüştür. Yasemin Öğretmenin sınıfındaki bir çocuğun bir nedene bağlı olmaksızın sınıfta 28 kez aralıklı çığlıklar attığı gözlemlenmiştir. Çocuğun bağırarak sınıftan çıkması ve okul koridorunda çığlık atamaya devam etmesi ile sonuçlanan bu olay sırasında serbest oyun zamanında olan bazı çocukların elleri ile kulaklarını kapattıkları ve oyunlarına devam etmedikleri görülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin özel ilgi gerektiren çocukları okul öncesi eğitim sınıfları için “bir problem” olarak görmelerinde aile tutumunun önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Hülya Öğretmen, bazı ailelerin çocuklarının özel gereksinimlerini kabul etmemeleri nedeniyle okul öncesi öğretmenlerinin bu çocuklarla zorluk yaşadığını şu şekilde ifade etmiştir:

Otistik olduğunu düşünüyorsunuz mesela, annesi babası karar veriyse raporsuz bir şekilde o çocuk hiçbir destek eğitim almadan bizimle beraber sınıfa giriyor ve biz bu anlamda savunmasız bırakıyoruz. Ve diyorlar ki bize o çocuk evde olup daha da kötüye gideceğine sizinle beraber gelişir. Evet, doğru tabii ki evde olacağına bizimle beraber olsun ama raporu olsun, desteğini alsın, rehabilitasyon merkezine gidecekse gitsin, özel eğitim alacaksa alsın, biz de ona tabii ki seve seve kollarımızı açalım, saralım sarmalayalım... Dört tane özel öğretim öğrencisi ile ve 20 tane çocukla bir yılı tamamladım. Valla ağlayarak eve gittiğimi biliyorum.

Yasemin Öğretmen de bazı öğretmenlerin yönetilmeleri zor olduğu için özel ilgi gerektiren çocukları sınıflarına dahi kabul etmek istemediklerini belirterek, ailelerin özel ilgi gerektiren çocukları için öğretmenin dışında profesyonel bir destek alma hususunda ikna edilmelerinin önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Tartışma

Ankara'daki farklı okullarda görev yapan ve çeşitli öğretmenlik deneyimlerine sahip yedi okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve bu öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilen gözlemler, okul öncesi eğitim kademesinde yapısal özellikler ve eğitim süreci ile ilgili çeşitli nitelik sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Yapısal özellikler boyutunda; aile beklentileri, aile ilgisi, öğretmenlik inançları, öğretmen eğitimi, sınıf mevcudu, teneffüs ve ekipman/materyal durumu ile ilgili hususlarda olmak üzere eğitim girdisi ve kaynaklarında sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Eğitim süreci boyutunda; planların hazırlanması ve uygulanması, öğretmen-çocuk etkileşimi, çalışma kağıtlarının/kitaplarının kullanımı ve istenmeyen davranışlarla ve özel ilgi gerektiren çocuklarla baş etme hususlarına ilişkin olarak öğretmenlik uygulamalarında sorunlar yaşandığı bulunmuştur. Bu bulgular önceki bazı araştırmalarda elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Ağgül Yalçın ve Yalçın (2018) ve Sabancı, Altun ve Uçar Altun

(2018) bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde, okul öncesi eğitimde sınıf büyüklüğü, dış mekan özellikleri, ara verilmeyen program akışı, materyal durumu, aile ilgisi ve ailelerin okul öncesi eğitime bakış açısı ile ilgili hususlarda çeşitli sorunlar olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim sınıflarının fiziksel şartlarının yetersizliği ile ilgili edinilen bulgular, Kurşunlu'nun (2018) on iki farklı ilden 120 okulu kapsayan kapsamlı çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Kurşunlu, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin sınıf genişliği, sınıf mevcudu, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi ve okul bahçesinin özellikleri gibi pek çok açıdan uygun nitelikte olmadığını saptamıştır. Bu çalışmadaki bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ve öğretmenlerin özel ilgi gerektiren çocukların bulunduğu sınıflarda tek başlarına sınıf yönetimi konusunda zorlandıklarını göstermiştir. Bu bulgularla tutarlı şekilde, Tükel'in (2017) çalışmasına katılan okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitimde sorunların giderilmesi için özellikle eğitim programına ilişkin hizmet içi eğitimlerin tekrarlanması ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda birden fazla öğretmenin görevlendirilmesi önerilerinde bulunmuşlardır. Öztürk ve Gangal (2016) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde profesyonellikten uzak davrandıklarına ve daha çok kriz atlarmaya yönelik uygulamalar yaptıklarına değinmişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmadaki bulgular öğretmenlerin özellikle istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri hakkında kendilerini geliştirmeye ihtiyaçları olduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazındaki bazı araştırmalar, bazı yapısal özelliklerin niteliği ile eğitim sürecinin niteliği arasında bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir (Örneğin, Cadima, Aguiar ve Barata, 2018; Hu, Fan, Wu ve Yang, 2017; Slot, 2018; Slot, Leseman, Verhagen ve Mulder, 2015). Bu çalışma da yapısal özellikler ile eğitim süreci arasındaki ilişkiyi destekleyen kanıtlar içermektedir. Spesifik olarak, sınıf mevcudu, teneffüs, ekipman/materyal durumu, öğretmen eğitimi, öğretmenlik inançları, aile beklentileri ve aile ilgisi gibi yapısal özelliklerle ilgili çeşitli sorunların eğitim sürecini olumsuz yönde etkilediği ileri sürülebilir. Örneğin, öğretmenlerin uygun olmasa bile takdir kazanmak için aile beklentilerine karşılık veren uygulamalar yaptıkları ve çocukların aile desteği olmadan bazı kazanımları elde etmesinin zorlaştığı bulunmuştur. Kalabalık sınıflarda hareket gerektiren etkinliklerin yapılmasının güçleştiği, çocuklara gösterilen bireysel ilginin azaldığı, öğretmen geri bildirimlerinin yüzeyselleştiği ve daha çok sınıf yönetimine zaman ayrıldığı bulunmuştur. Ayrıca, bu çalışmada eğitim süreci ile ilgili ortaya konulan kimi sorunların tespit edilen yapısal sorunlardan kaynaklandığı ileri sürülebilir. Örneğin, öğretmenlerin çalışma kağıtlarına/kitaplarına dayalı öğretim yapmalarının nedenlerinden birisi akademik kazanım beklentisi içerisinde olan aileler olabilir. Hazır planların kullanılması, öğretmenlerin planlamayı angarya olarak görmeleri ve planların hazır verilmesi gerektiğini düşünmeleri ile açıklanabilir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi ve sınıf yönetimi ile ilgili sorunlar öğretmenleri gerçek sınıf ortamından kopuk bir şekilde yetiştiren öğretmen eğitiminden kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitimde aile, öğretmen ve çalışma koşulları kaynaklı yapısal sorunların çözülmesi ile eğitim süreçlerinin iyileşebileceği iddia edilebilir. Bu iddia doğrultusunda, a) ailelerin okul öncesi eğitimin amaçları ve yöntemleri ve aile desteğinin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri hakkında bilinçlenmelerini, (b) öğretmenlerin uygulamaya dayalı hizmet öncesi eğitim almalarını ve mesleki gelişimlerini hizmet içi faaliyetlerle devam ettirmelerini ve (c) sınıf mevcudu, teneffüs ve ekipman/materyal hususlarında öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileşmesini sağlayacak eğitim politikalarının geliştirilmesi önerilebilir. Ancak bu noktada bir uyarıda bulunulması gerekmektedir. Cryer vd. (1999) yapısal özellikler bakımından birbirinden farklı eğitim sistemlerinde eğitim süreçlerinin niteliğinin benzer olduğuna dikkat çekerek, eğitim sürecinin iyileştirilmesi çalışmalarında yapısal özelliklere yapılacak müdahalelerin sonuç vermeyebileceğini öne sürmüşlerdir.

Burchinal (2018) nitelikli okul öncesi eğitim için daha çok öğretmenlerin sınıflardaki uygulamalarına, neler öğrettiklerine ve çocukların öğrenmesini ne düzeyde desteklediklerine odaklanılması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu odakla bir değerlendirme yapılırsa, önceki bazı çalışmalar gibi (örneğin, Canbeldek, 2015, Ertürk, 2015; Güçhan Özgül, 2011), bu çalışma okul öncesi eğitim kademesinde eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Aras (2016) ve Goleman (2014) tarafından ortaya konulan bulgularla tutarlı bir şekilde, bu çalışmada serbest oyun zamanlarında çocukların öğrenmesini destekleyici öğretmen-çocuk etkileşimine neredeyse hiç rastlanmamıştır. Okul öncesi eğitim sınıflarında çocuklar için serbest oyun zamanlarının öğretmenler için de adeta serbest bir zamana dönüşmüş olması oldukça düşündürücüdür. Okul öncesi öğretmenleri toplum tarafından “bakıcı” olarak görülme rahatsızlık duymaktadırlar (Zembat, 2012). Bu toplumsal algıya karşı duyulan rahatsızlığa rağmen okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarda çocuğun öğrenmesini destekleme ve zenginleştirme rolünden daha çok çocukları izleme, yönetme ve kontrol etme rollerini üstleniyor olmaları, kendini gerçekleştiren bir kehanet olarak okul öncesi öğretmenleri sınıflarda daha çok bir “bakıcı” gibi mi davranıyor? sorusunu akıllara getirmektedir. Hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının ve hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi daha nitelikli bir okul öncesi eğitim için önemli görülmektedir.

Mevcut okul öncesi eğitim programında çocuklar için en iyi öğretim yönteminin oyun olduğu ve öğrenme sürecinde deneyerek öğrenme fırsatlarının çocuklara sunulması gerektiği açıkça belirtilmiştir (MEB, 2013). Ancak öğretmenlerin çalışma kağıtlarına/kitaplarına başvurduklarını gösteren çalışma bulguları, uygulanması istenilen eğitim programı ile öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları program arasında bir fark olduğuna işaret etmektedir. Bassok, Latham ve Rorem (2016) anasınıflarında çalışma kitaplarının ve alıştırmaya sayfalarının daha sık kullanılmaya başlandığını ve öğretmen merkezli öğretime daha fazla zaman ayrıldığını gösterdikleri çalışmalarında, “Anasınıfı yeni birinci sınıf mı?” sorusunu ortaya atmaktadırlar. Türkiye bağlamında, okul öncesi öğretmenlerinin çalışma kağıtlarını/kitaplarını daha çok çocukları ilkokula hazırlamak amacıyla kullandıkları göz önüne alındığında, okul öncesi eğitim sınıflarını birinci sınıfa dönüştürmeden çocuk merkezli bir yaklaşım ile çocukların ilkokula nasıl hazır hale getirebileceği hususunda öğretmenlere destek olunması eğitim sürecinin niteliğinin iyileşmesine katkı sağlayabilir. Çalışma kağıtlarının okul öncesi eğitim sınıflarında bir öğretim yöntemi olarak ön plana çıkıyor olması okul öncesi eğitim üzerindeki akademik baskıya işaret etmektedir. Okul öncesi eğitim sınıflarında oyunun yerini doğrudan öğretimle akademik becerilerin öğretimi alıyor olabilir (Nicolopoulou, 2010). Özellikle Türkiye gibi rekabete dayalı ve sınav odaklı bir eğitim sisteminde, okul öncesi öğretmenleri çalışma kağıtları ile çocukları kendilerini bekleyen gelecek sınavlara hazırlamaya başlamış olabilirler. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde akademik kazanımları önemsiyor olmaları kendi eğitim felsefelerinden kaynaklanabileceği gibi ailelerden de kaynaklanıyor olabilir. Zira güncel bir çalışmada Türk ailelerin çocuklarının eğitiminde sınav başarısı ile ilgili dersleri daha önemli gördükleri ve çocuklarının akademik başarısını oldukça önemsedikleri gösterilmiştir (Yurttaş Kumlu ve Çobanoğlu, 2019).

Sonuç olarak, ülkemizde okul öncesi eğitimin niteliği hem yapısal özellikler hem eğitim süreci boyutunda geliştirilmelidir. Finansal yetersizlikler bazı yapısal sorunların çözümü için engel teşkil ediyor olabilir. Ancak öğretmenlere ve ailelere yapılacak etkin müdahaleler ile okul öncesi eğitimde birçok önemli sorunun çözülebileceği düşünülmektedir. Gelecek araştırmalar özellikle okul öncesi eğitimde öğretmen niteliğinin ve aile desteğinin nasıl geliştirilebileceği ile ilgili bilgi

birikimimize katkı sunmalıdır. Bu çalışmada öğretim ve sınıf yönetimi boyutlarında tespit edilen bazı sorunlara öğretmenlerin görüşmelerde değinmediği dikkat çekmektedir. Bu durum göz önüne alınarak gelecek çalışmalarda daha uzun süreli gözlemler ile öğretmenler tarafından sorun olarak algılanmayan ancak eğitim sürecini etkileyen problemlerin ortaya çıkarılması önemli görülmektedir. Öğretmenlerin özellikle kendi uygulamalarından kaynaklı sorunlar hakkında farkındalığının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Eğitim sürecine ilişkin olarak tespit edilen önemli sorunlar olarak okul öncesi eğitim sınıflarında çalışma kağıtlarının ve hazır planların kullanımı konuları sonraki çalışmalarda farklı yönleriyle derinlemesine ele alınmalıdır. Bu çalışmada gözlemlerin tek bir araştırmacı tarafından ve bir okul gününde gerçekleştirilmiş olması çalışma için önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır. Gelecek araştırmalarda gözleme dayalı çalışmalarda veri toplama sürecinde birden fazla gözlemciye başvurulmalı ve daha uzun süreli etkileşime girilerek farklı günlerde gözlemler gerçekleştirilerek veri toplanmalıdır. Katz'ın (1993) önerisi doğrultusunda sonraki çalışmalarda çocuklar, aileler ve toplumdaki ilgili diğer paydaşların okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin görüşlerinin alınması sorunların farklı yönleriyle anlaşılmasına katkı sunabilir. Ayrıca, gelecek çalışmalarda Türkiye'nin kırsal ve kentsel bölgelerindeki farklı tipteki okullarda ve sınıflarda (örneğin, özel okul, ilkokula bağlı anasınıfı) okul öncesi eğitimin niteliği ile ilgili sorunların farklılaşma durumu incelenmelidir.

Kaynaklar /References

- Ağgöl Yalçın, F. A., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184.
- Arslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Arslan, S., & İlkay, N. (2015). Okul öncesi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 22-32.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1), 1-31.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., ... & Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150.
- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3-9.
- Cadima, J., Aguiar, C., & Barata, M. C. (2018). Process quality in Portuguese preschool classrooms serving children at-risk of poverty and social exclusion and children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 45(4), 93-105.
- Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (2nd ed.). California: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- Çobanoğlu, R. (2017). *A mixed methods study of teacher-child interaction quality and teacher beliefs* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Çullu, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitime yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Philadelphia: Falmer Press.
- Ersoy, F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 81-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertük, H. G. (2015). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güçhan Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Heckman, J. J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54(1), 3-56.
- Hong, S. L. S., Sabol, T. J., Burchinal, M. R., Tarullo, L., Zaslow, M., & Peisner-Feinberg, E. S. (2019). ECE quality indicators and child outcomes: Analyses of six large child care studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 49(4), 202-217.

- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Y., & Yang, N. (2017). Are structural quality indicators associated with preschool process quality in China? An exploration of threshold effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 40(3), 163-173.
- Irwin, L. G., Siddiqi, A., & Hertzman, G. (2007). *Early child development: a powerful equalizer*. Vancouver, BC: Human Early Learning Partnership (HELP).
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik alguları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J., & Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143-155.
- Kagıtcıbaşı, C., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., & Cemalçılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 764-779.
- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Katz, L. G. (1993). Multiple perspectives on the quality of early childhood programmes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(2), 5-9.
- Kılıç, Ş. (2019). *Okul öncesi eğitimde temel sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.
- Koçyiğit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 141-157.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A., & Duman, Ö. A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 379-394.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). 15.04.2019 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. 24.07.2019 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooportunam.pdf> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018-2019*. 21.01.2019 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (n.d.). *2023 eğitim vizyonu*. 24.07.2019 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alınmıştır.
- NAEYC (2005). *NAEYC early childhood program standards*. 24.07.2019 tarihinde <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/positionstatements/Position%20Statement%20EC%20Standards.pdf> adresinden alınmıştır.
- Newberger, J. J. (1997). New brain development research. A wonderful window of opportunity to build public support for early childhood education! *Young Children*, 52(4), 4-9.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53(1), 1-4.
- Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.
- Ogelman, H. G., & Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100.

- Olgan, R. (2015). Influences on Turkish early childhood teachers' science teaching practices and the science content covered in the early years. *Early Child Development and Care, 185*(6), 926-942.
- Oturakdaş, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalite özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özkanlı Ertuğrul, B. (2019). *Türkiye'de 1990-2019 yılları arasında uygulanan okul öncesi eğitim politikalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, Y., & Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 593-608.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development, 72*(5), 1534-1553.
- Pessanha, M., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(2), 204-214.
- Sabancı, A., Altun, M., & Altun, S. U. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24*(2), 339-385.
- Serdaroğlu, H. U. (2019). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların dil gelişim düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*(2), 63-75.
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. Paris: OECD Publishing.
- Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 33*(4), 64-76.
- Taştekin, E., Yükcü, Ş. B., İzöğlü, A., Güngör, İ., Işık Uslu, A. E., & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 1-20.
- Tükel, A. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development, 90*(5), 1474-1489.
- Wang, S., Hu, B. Y., & LoCasale-Crouch, J. (2020). Modeling the nonlinear relationship between structure and process quality features in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review, 109*, 1-10.
- Yazıcı, D. N. (2019). Türkiye'de okul öncesi eğitimde kaynaştırma: Neredeydik? Neredeyiz? Nerede olmalıyız? *Turkish Journal of Special Education, 1*(1), 70-85.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yurttaş Kumlu, G., & Çobanoğlu, R. (2019). Çocukların eğitiminde merkezi sınav başarısı ile ilgili dersler daha mı önemli? Aile görüşü ve ilişkili faktörler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, doi:10.9779/pauefd.561551*.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(163), 203-215.

Yazarlar

Dr. Rahime Çobanoğlu
Okul öncesi eğitim, etkili öğretim, öğretmenliğe yönelik inançlar ve eğitim programları alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

Prof. Dr. Ali Yıldırım
Öğretmen eğitimi, etkili öğretim, eğitim programları, öğrenci değerlendirmesi ve nitel araştırma alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

Doç. Dr. Yeşim Çapa Aydın
Yükseköğretimde ölçme ve değerlendirme, mesleki gelişim, performans değerlendirme, akademik duygular ve özyeterlik alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

İletişim

Sinop Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Merkez/Sinop
E-mail: crahime@gmail.com

University of Gothenburg
Department of Pedagogical, Curricular and Professional Studies
Göteborg/Sweden
E-mail: ali.yildirim@gu.se

Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Çankaya/Ankara
E-mail: capa@metu.edu.tr

Summary

Purpose. The promises of early childhood education (ECE) for children and society have been well documented in the literature. In Turkey, Ministry of National Education has recently declared that ECE services are to be expanded and the education of five-year-old children is to be compulsory by 2023. The efforts to increase the number of children enrolled in ECE programs are considered an important progress for Turkey. However, it is critical that children have access to high quality ECE because children's gains are contingent on the quality of the programs they attend. High quality ECE is comprised of a range of components including high quality physical environment, developmentally appropriate pedagogy and curriculum, responsiveness to basic and unique needs, respect for family and community culture, well-educated teachers and staff, and rigorous program evaluation (Jalongo et al., 2004). Conventionally, research has focused on outcomes, structural features, and educational process to investigate quality in ECE (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). In the current study, we delved into the problems related to structural and process quality in ECE. As defined by Dahlberg et al. (1999), structural quality refers to the quality of input characteristics such as teacher education, teaching experience, class size, and resources, whereas process quality pertains to the quality of children's classroom experiences.

Methodology. A phenomenological approach was adopted in this qualitative research. The phenomenon addressed in the study is "quality problems in ECE". Seven female early childhood teachers were interviewed in-depth to provide insight into how they experienced the quality problems in ECE. These teachers' classrooms were also observed during one school day to contextualize interview findings. Maximum variation sampling was used in the selection of teachers. Accordingly, the teachers that work in schools in five different districts of Ankara were involved in the study. It was also ensured that both novice and expert teachers were included in the sample. In the study, four teachers had at least ten years of experience in teaching profession, while three teachers' experience in teaching was less than ten years. All teachers had a higher education degree in ECE; however, two of them obtained their degrees through open education. Data were analyzed through content analysis. The trustworthiness of the study was ensured through several strategies including prolonged field experience, in-depth data collection, triangulation, thick description, and peer check.

Results, Discussion, and Conclusion. The problems in the domain of structural quality were mainly related to families (i.e., family expectations, family interest in children's education), teachers (i.e., teacher beliefs about education, teacher education and professional development), and working conditions (i.e., class size, breaks, equipment and materials). Specifically, the teachers claim that some families have inappropriate expectations regarding ECE (e.g., ECE just for play, ECE for academic gains, ECE for caring, ECE for products) and are not keenly interested in the education of their children. The results, moreover, show that some teacher beliefs such as beliefs about the use of units in curriculum design and the value of lesson planning are not consistent with the main principles adopted in the current ECE curriculum. Regarding teacher education and professional development, teacher training programs are considered weak for preparing ECE teachers to deal with actual classroom situations due to their emphasis on theory rather than practice. Additionally, the teachers perceive the provision of professional development programs to be critical for improving the qualifications of highly experienced teachers in the field. In the dimension of working conditions, the results indicate that high class size exerts a negative impact on educational processes in ECE as it becomes

difficult for teachers to manage children, allocate special time with each child, individualize education, offer children choices, and implement activities that require movement. The results, furthermore, show that teachers may quit their teaching roles in classrooms for a while to take a rest as there is no time formally allocated for taking a break during work hours. Regarding the equipment and materials available in learning environments, the teachers note the inequalities among public schools.

The results for the domain of process quality figure out the problems that are related to planning (i.e., use of readymade lesson plans, unimplemented lesson plans), instruction (teacher-child interaction, worksheet use), and classroom management (i.e., managing undesired behaviors, coping with children that need special attention). It seems that planning does not constitute a valuable part of teaching in ECE as the teachers state that they prefer using readymade lesson plans over preparing their own plans for their classrooms. Considering teacher-child interaction, the results show that the ECE teachers tend to interact with children mostly for managing behaviors, giving instructions, providing information, approving responses and behaviors, and praising. The study reveals that teacher-child interaction is considerably limited during children's free play periods. Furthermore, the study unveils that the ECE teachers rely on worksheets to teach children concepts. The problem is that the teachers expect children to complete worksheets at the same pace and expect them to wait for their peers if they finish early. In relation to the problems regarding classroom management, the study indicates that the teachers use some inappropriate strategies such as threat and time out to manage undesirable child behaviors. The teachers face problems especially regarding the behavior management of children who require special attention. The families who do not seek for professional support seem to make the job of teachers with children with special needs much more difficult.

Overall, it can be concluded that there are various problems in ECE related to structural and process quality in the public schooling context of Turkey. The current findings support the previous research which shows the link between structural and process quality (e.g., Cadima, Aguiar, & Barata, 2018; Hu, Fan, Wu, & Yang, 2017; Slot, 2018; Slot, Leseman, Verhagen, & Mulder, 2015). Considering this link, it can be argued that the solution of structural problems regarding families, teachers, and working conditions might improve the process quality in ECE classrooms. It is required that teacher education and professional development programs especially pay attention to addressing teachers' beliefs that are not consistent with the principles of current ECE curriculum and improve teachers' qualifications for interacting with children effectively. Future research should examine the quality problems in ECE from the perspective of parents and children.

İlkokul Dördüncü Sınıfta Felsefe-Temelli Çocuk Kitapları Aracılığıyla Değer Öğretimine İlişkin Bir Eylem Araştırması*

An Action Research on Teaching Values in the Fourth Grade Primary School through Philosophy-Based Children Books

Sultan Akdemir**

Ahmet Saban***

To cite this article/ Atf için:

Akdemir, S. ve Saban, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıfta felsefe-temelli çocuk kitapları aracılığıyla değer öğretimine ilişkin bir eylem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 431-461. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.2m

Öz. Bu çalışmada, *Çıtır Çıtır Felsefe* kitap serisinden seçilen sekiz kitaba dayalı olarak hazırlanan öğretim etkinlikleri aracılığıyla ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerine değer kazandırmak amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan katılımcı eylem araştırması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2017 yılı bahar döneminde Konya’da bulunan bir devlet ilkökölündeki 22 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada toplam 10 eylem planı hazırlanmış ve her biri haftalık olarak uygulanmıştır. İlk eylem planında öğrencilerin *değer* kavramına ilişkin algıları sorgulanmıştır. Sonraki sekiz eylem planında *Çıtır Çıtır Felsefe* kitap serisinden seçilen sekiz kitaba dayalı olarak hazırlanan öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Son eylem planında ise drama ve film izleme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde katılımcı gözlemler, video kayıtları, yansıtıcı günlükler (araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü ve öğrenci günlükleri), sınıf öğretmeni ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf-içi diyaloglar ile uygulamaya ilişkin geribildirimler sorgulanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, *Çıtır Çıtır Felsefe* kitap serisinden seçilerek kullanılan kitapların öğrencilerin değer kazanımına katkısı olduğu ve eylem araştırması sürecinin de bu bağlamda uygulamadaki deneyimlerin alanyazına yansıtılması bakımından etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri, değer eğitimi, eylem araştırması

Abstract. The main purpose of this study was to teach values to the fourth grade primary school students with teaching activities prepared based on the eight books selected from the book series of *Çıtır Çıtır Felsefe (Les Goutiers Philo)*. The research was conducted in the participatory action research design, which is one of the qualitative research approaches. The participants included 22 fourth grade students attending at a state primary school in Konya during the spring of 2017. A total of 10 action plans were prepared and implemented weekly. In the first action plan, students’ perceptions about the concept of *value* were examined. In the next eight action plans, teaching activities related to the eight books of the *Çıtır Çıtır Felsefe* book series were implemented. In the last action plan, a drama activity and a movie watching activity were performed. Data were collected through participant observations, video recordings, reflective diaries (researcher diary, teacher diary and student diaries), semi-structured interviews with the classroom teacher and students, and in-class dialogues. The content analysis technique was used to analyze the study data. The study concludes that the eight books chosen from the *Çıtır Çıtır Felsefe* book series contributed to the reinforcement of values in students and that the action research process was effective in reflecting the practical experiences.

Keywords: Fourth grade primary school students, value education, action research

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.09.2019

Düzeltilme Tarihi: 06.03.2020

Kabul Tarihi: 15.03.2020

* Bu makale, ilk yazarın 2019 yılında, ikinci yazarın danışmanlığında tamamladığı doktora tezinden üretilmiştir

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, sakdemir@erbakan.edu.tr ORCID: 0000-0001-5950-683X

*** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, ahmet_saban@yahoo.com ORCID: 0000-0003-0853-1853

Giriş

Değerler, bir bireyin hayatında önem verdiği ve onun kararlarını/eylemlerini doğrudan etkileyen düşünce veya eğilimlerdir (DeBono, 2007). Değerlerin ele alınmasıyla ilgili farklı yaklaşımlar söz konusudur. Örneğin, değerlerin değişmezliğini ileri süren mutlakçı görüşün yanı sıra, mutlakçılığa karşı çıkan göreceli yaklaşımlar da vardır. Mutlakçılık, tüm zamanlarda değişmeyen insani değerler olduğunu vurgularken, mutlakçılık karşıtı yaklaşımlar ise toplumlara ve çağlara göre değişen değerler olduğunu savunmaktadır (Aydın ve Akyol-Gürler, 2014). Son zamanlarda ise bu iki görüşün de birlikte ele alınabileceği düşünülmektedir. Çünkü son birkaç yüzyıldır dünya kültürleri sürekli olarak değişime uğramaktadır. Bilim, teknoloji, sanat, siyaset, ekonomi, vb. toplumsal alanlarda önemli değişiklikler yaşanmakta olup bu küresel unsurlar aynı zamanda toplumların bireysel yaşamlarında değerlere de yansımaktadır (Avcı, 2007; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Tezcan, 2018). Buna göre, toplumlarda var olan veya yeni oluşan değerler ya bireyler tarafından kabul görmekte ve bir sonraki nesle aktarılarak yıllarca devam etmekte ya da zamanla yok olup gitmektedir (Akbaba-Altun, 2003).

Değerlerin insanlar için önemi tarih boyunca süregelmiştir (Bolay, 2007). Çünkü sosyal bir varlık olan insan, eylemlerine yön verecek belli ölçütlere sürekli olarak ihtiyaç duymuştur. İnsanın bu ihtiyacına cevap veren, hayatına rehber olan değerler ise eyleme yol göstermesi ve eylemin değerlendirilmesi bakımlarından önemli bir ölçüt olarak kullanılmıştır (Sağlam, 2019). Ancak, *değer* kavramı birçok disiplin alanı tarafından kullanılan oldukça geniş bir kavramdır. Bu nedenle, bu kavram farklı disiplin alanlarında farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Kuçuradi, 2006; Raths, Harmin ve Simon, 1966; Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Bu yönüyle *değer*; bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç (Güngör, 1993), somut ya da soyut kavramların önemini belirtmeye yarayan bir ölçü birimi (Köknel, 2007), eylemlere rehberlik eden idealler ya da standartlar (Halstead, 2005), eylemlerin değerlendirilmesinde referans noktası alınan soyut prensipler (Theodorson ve Theodorson, 1969) ya da bireylerin kararlarına rehberlik eden ilkeler (Schwartz, 1999) olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Değerler, eğitim aracılığıyla geliştirilmesi gereken bir ilkeler/prensip bütünü olup (Turan ve Aktan, 2008) bu açıdan olgunlaşamayan bireylerin kendilerine, çevrelerine veya diğer insanlara karşı hoşgörüsüzlük, fiziksel şiddet, baskı, zarar verme, vb. olumsuz eylemlerde bulunabildiği görülmektedir (Doğanay, 2011). Örneğin, Türkiye’de bireylerin hafızasında yer etmiş, gündem oluşturmuş ve aynı zamanda büyük tepkilere yol açmış bazı olumsuz toplumsal olaylarla ilgili sosyal medyaya yansımış haberlerin analiz edildiği bir çalışmada (Akdemir, Aşıkcan ve Saban, 2016), *değer yitimi* olgusuna dikkat çekilmiş ve günümüzde artarak devam eden terörizmin veya dinsel, mezhepsel, cinsel ve etnik ayrımcılığın neticesinde insanlar arasındaki *saygının*, *sevginin* *hoşgörünün*, *merhametin*, *adaletin*, vb. birçok değerlerin öneminin yitirilmesine neden olduğu vurgulanmıştır. Çalışmada, söz konusu bu durumun büyük ölçüde toplumların (eğitim kurumlarının) bireylerin kalplerini yeterince besleyememesinden (değer eğitimine yeterince yer vermemesinden) kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Alanyazında değerlerin kazandırılması ile ilgili farklı yaklaşımlar söz konusudur. Bunların en önemli olanları arasında *değeri telkin etme*, *değeri açıklama*, *değerle ilgili ahlaki muhakeme yapma* ve *değer analizi gerçekleştirme* gibi yaklaşımlar sıralanabilir (Akbaş, 2008; Doğanay, 2011; Ekşi, 2003). Özetle, *değeri telkin etme* yaklaşımında tarihsel, kurgusal veya gerçek yaşam hikâyeleri kullanılarak değerlerin sözel bir biçimde telkin edilmesi ve bireyin de kendi ahlaki sorumlulukları üzerinde düşünmesinin sağlanması söz konusudur (Akbaş, 2004; Doğanay, 2011). Bu yaklaşımın temelinde otoritenin kurallarına itaat anlayışı bulunmaktadır (Doğanay, Seggie ve

Caner, 2012). **Değeri açıklama** yaklaşımında, belirli değerlerin dayatılması yerine, değerlerin açıklanarak seçim kararının özgürce öğrenciye bırakılması söz konusudur (Bacanlı, 2017; Doğanay, 2011). Bu yaklaşımın temelinde bireyin hangi değerleri kazanacağından çok, onun kendine ait bir değerler sistemi oluşturmasını sağlamak bulunmaktadır (Simon, Leland ve Kirschenbaum, 1972). **Değerle ilgili ahlaki muhakeme yapma** yaklaşımı ise Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramını esas almaktadır (Ekşi, 2006). Kohlberg'e göre ahlak, doğru-yanlış veya iyi-kötü gibi konularda yargılamada bulunarak bilinçli bir karar vermeyi ve bu karar doğrultusunda da eylemde bulunmayı içeren bilişsel bir yapıdır (Çiftçi, 2003; Ekşi, 2006). Bu yaklaşımda, temel olarak, belli ahlaki ikilem durumlarıyla bireyin ahlaki yargılarının ortaya çıkarılması/oluşturulması amaçlanmaktadır. Son olarak, **değer analizi gerçekleştirme** yaklaşımında, bireyin değer hakkında karar verebilmesi için analitik düşünmeyi işe koymasına yardımcı olunmaktadır. Birey, değer soruları üzerinde mantıklı ve sistematik bir yol izlemeye çalışarak sorunlu durum karşısında belirli bir duruş sergiler ve muhtemel sonuçlar üzerinde fikir yürütür (Naylor ve Diem, 1987). Bu yaklaşımda, yapılandırılmış tartışma, ilkeleri test etme, benzer durumları analiz etme ve münazara gibi stratejiler de kullanılabilir (Demirhan-İşcan, 2014).

Son zamanlarda, değer eğitiminde yaygın olarak kullanılan bir diğer yaklaşım ise **çocuk kitapları aracılığıyla değer eğitimi** yaklaşımıdır. Alanyazında, çocuk kitapları aracılığıyla öğrencilere belirli bir konuyu (ya da değeri) öğretmek veya düşündürmek amacıyla yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Akkocaoğlu-Çayır (2015) tarafından 48 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen bir çalışmada, *Kumkurdu* isimli çocuk kitabı kullanılarak hazırlanan öğretim etkinlikleri aracılığıyla felsefe eğitiminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlardaki gelişimlerine önemli etkisinin olduğuna, bu bağlamda filozofların küçük yaşlardan itibaren çocukların hayatına girmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Çocuk kitaplarında yer alan aile, doğa, iyi ve güzel gibi değerler, hem kitapları zenginleştirmek hem de çocuğun bu değerlere ilişkin kendi dünya görüşünü oluşturması bakımından oldukça önemli görülmektedir. Örneğin, önemli bir siyasi kişiliğin, bir bilim insanının, bir yazarın hayat hikâyesi öğrencilerin benimseyeceği ya da sorgulayacağı değerleri içermesi bakımından eğitsel bir işlevi bulunmaktadır. Çünkü çocuklar hangi yaş grubunda olduğu fark etmeksizin okudukları kitapların kahramanlarıyla özdeşleşme eğilimindedirler (Yalçın ve Aytaş, 2003).

Bu çalışmada da *Çıtır Çıtır Felsefe* kitap serisinden seçilen sekiz kitaba dayalı olarak hazırlanan eylem planları (öğretim etkinlikleri) aracılığıyla ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine değer kazandırmak amaçlanmıştır. Bu kitap serisinin seçilmesinin temel nedeni ise her kitapta farklı değerlerin ve günlük yaşamda sıkça karşılaşılan olayların ele alınarak çocukların bu değerler üzerinde düşünmelerine, karşılaşılan sorunların üstesinden nasıl gelebileceklerine ilişkin kafa yormalarına ve genel olarak düşünmeyi nasıl geliştirilebileceklerine dair rehberlik etmelerinden dolayıdır. 2006 yılından beri *Günışığı Kitapevi* tarafından yayımlanan bu kitaplar, birçok ülkede Fransızcadan çevirisi yapılarak yayımlanmıştır. Türkiye'de de çok ilgi gören ve en çok okunan kitaplar arasında olan bu seriye Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı ders kitaplarının bazılarında da atıfta bulunulmuştur. Kitap serisinde yer alan her kitap farklı aralıklarla Türkçeye çevrilmiş olup, seriye ait şu ana dek toplamda 30 kitap yayımlanmıştır. Çalışmada, temel olarak bu kitaplarda ön plana çıkarılan değerlere ilişkin öğrencilerde bir farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır.

Her ne kadar, son yıllarda Türkiye'de çocuk edebiyatı aracılığıyla değer eğitimine ilişkin gerçekleştirilmiş çalışmaların artış göstermekte olduğu görülse de, bu araştırmanın

alanyazındaki diğer çalışmalardan önemli ölçüde farklılaştığı ve bu bakımdan da alanyazına önemli bir katkı sunma potansiyelinin bulunduğu düşünülmektedir. Örneğin, alanyazındaki çalışmaların bir kısmında *çocuk edebiyatı veya değerler eğitimi ile ilgili lisansüstü tezler belli değişkenler bakımından analiz edilmiş* (Balcı, 2012; Baş ve Beyhan, 2012; Kapkın, Çalışkan ve Sağlam, 2018), bir kısmında *belli edebi eserler veya bazı ders kitapları içerdikleri eğitsel değerler bakımından incelenmiş* (Bastem, 2018; Demiryürek, 2015; Er, Ünal ve Gürel, 2016; Fırat ve Mocan, 2014; Fidan, 2017; Kuş, Merey ve Karatekin, 2013; Öncü, 2015; Şahin, 2017), bir kısmında *değerler eğitiminin uygulanmakta olan güncel MEB programıyla gerçekleştirme durumuna bakılmış* (Çengelci, 2010; Demirhan-İşcan, 2007; Kasa, 2015; Meydan, 2012; Yalar, 2010) ve önemli bir kısmında da *değerler eğitiminde kullanılan bir programın, edebi eserin veya öğretim stratejisinin (çocuk oyunları, yaratıcı drama, hikâyeler, okul şarkıları, masallar, vb.) etkileri araştırılmıştır* (Bozkurt, 2017; Çelik, 2016; Demir, 2011; Karagöz, 2013; Karatay, 2007; Sapsağlam, 2015; Tahiroğlu, Kayabaşı ve Kayabaşı, 2013; Tekşan, 2012; Uzunkol, 2014). Eylem araştırması deseninde yürütülen bu çalışmada ise felsefe-temelli çocuk kitaplarına dayalı olarak süreç esnasında geliştirilen eylem planları (öğretim etkinlikleri) aracılığıyla öğrencilere değer kazandırılması hedeflenmiştir. Bu yolla, aynı zamanda, öğrencilerin süreç içerisinde ortaya çıkan öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin *değer* kavramı hakkındaki algıları nasıldır?
2. Çocuk kitapları (çocuk kitaplarına dayalı olarak hazırlanan öğretim etkinlikleri) aracılığıyla değerler öğrencilere nasıl kazandırılabilir?
3. Değer eğitimi sürecinde uygulanan eylem planlarına (öğretim etkinliklerine) ilişkin sınıf öğretmeninin ve öğrencilerin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, *Çıtır Çıtır Felsefe* kitap serisinden seçilen sekiz kitap temel alınarak hazırlanan eylem planları (öğretim etkinlikleri) aracılığıyla öğrencilere değer kazandırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan katılımcı eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Alanyazında eylem araştırması ile ilgili tanımlar incelendiğinde, bu araştırma yaklaşımının genellikle bir eğitim kurumunda çalışan uygulayıcılar tarafından öğretim uygulamalarını iyileştirmeye veya karşı karşıya kalınan eğitimsel bir problemi çözmeye yönelik olarak yürütülen sistematik ve döngüsel bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Gürgür, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma türünde araştırmacılar, çalıştıkları doğal ortamda doğrudan gözlem yapabilmeye, sürece uygun veri toplama, ortaya çıkan veriye dayalı olarak süreçte yeni kararlar alabilmeye, vb. hususlarda esnekliğe sahiptirler (Sagor, 2005; Tomal, 2003).

Bu araştırmada, dört aşamadan oluşan bir eylem araştırması süreci uygulanmıştır. Bu aşamalar şunlardır: (1) *araştırma konusunun belirlenmesi*, (2) *uygulama okulunun ve katılımcıların kararlaştırılması*, (3) *eylem planlarının hazırlanması ve uygulanması* ve (4) *verilerin elde edilmesi, analiz edilmesi ve inandırıcılığının sağlanması*. Aşağıda, bu aşamalar tek tek ele alınarak açıklanmaktadır.

Araştırma Konusunun Belirlenmesi

Araştırmacı (*çalışmanın ilk yazarı*) yüksek lisans tezinde değerler konusunu çalışmıştır. Doktora ders aşamasında da değerler eğitimiyle ilgili dersler almaya devam etmiştir. Değerler eğitimiyle ilgili zihnini kurcalayan sorulara cevap bulmak amacıyla okumalar yaptığı esnada, çocuk edebiyatı ürünlerinin (çocuk kitaplarının) çocuklara değerlerin kazandırılmasında etkili bir yöntem olacağı düşüncesi belirlemiştir. Araştırmacı bu çalışmada kullanılan *Çıtır Çıtır Felsefe* kitap serisinden ise danışmanı (*çalışmanın ikinci yazarı*) vesilesi ile haberdar olmuştur. Daha sonra, araştırmacı *Çıtır Çıtır Felsefe* kitap serisini yakından incelediğinde, bu kitapların öğrencileri belli değerler çerçevesinde düşünmeye yönlendirmesi bakımından ilgisini çekmiş ve bu kitaplardan bazılarını seçerek çalışmada kullanmayı düşünmüştür.

Uygulama Okulunun ve Katılımcıların Kararlaştırılması

Bu araştırma, Konya ili Karatay ilçesine bağlı bir devlet ilkokulundaki 4. sınıf öğrencileri ve öğretmeni (*Öğretmen A.*) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, çalışmayı değerler eğitimi konusuna ilgi duyan ve çalışma için istekli olan bir sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmeyi planlamıştır. Bu amaçla, araştırma için uygun bir okul arayışı içine girmiş ve birçok olumsuz girişiminden sonra *Öğretmen A.* ile tanışmıştır. *Öğretmen A.* ile yapılan ilk görüşmede araştırmanın içeriği ve amacı hakkında kendisine bilgi verilmiş ve özellikle de uygulama esnasında sınıfta video kaydının yapılacağı hususunda onayı sorgulanmıştır. Daha sonra, araştırma izni için Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne yapılan başvuruda hem ilgili Müdürlük hem de okul yönetimi video kayıtları konusunda resmi olarak bilgilendirilmiş ve bu kayıtların sadece araştırmanın amacı çerçevesinde kullanılacağı hususunda kendilerine güvence verilmiştir. Ayrıca, *Çıtır Çıtır Felsefe* kitap serisinden seçilen sekiz kitabın bu çalışmada kullanımı ile ilgili serinin yayınevi olan *Günışığı Kitapevi* ile elektronik posta aracılığıyla yazışmalar gerçekleştirilmiş ve söz konusu bu kitapların çalışmada kullanılmasına ilişkin herhangi bir sakıncasının bulunmadığı yönünde geribildirim alınmıştır.

Öğretmen A. kitaplarda ele alınan değerlerin dördüncü sınıf öğretim programındaki derslerle paralellik gösterdiğini ve araştırmanın da bu doğrultuda fayda sağlayacağını belirterek araştırma için gönüllü ve istekli olduğunu ifade etmiştir. *Öğretmen A.* seçilen kitaplarla ilgili düşüncesini ve bu çalışmayı sınıfında gerçekleştirmek istemesinin nedenini 14.03.2017 tarihli günlüğünde şu şekilde açıklamıştır:

“Bu araştırmanın sınıfım için faydalı olacağını düşünüyorum. Ben sınıfımda müfredat gereği değerlerden hem doğrudan hem de farklı içeriklerin içinde dolaylı olarak bahsediyor olsam da böyle bir çalışma muhakkak ki öğrencilerimin farkındalıklarını arttıracaktır. Çalışmanın içeriğinde farklı kitapları sizin sayenizde edinip okuyor olmak, araştırmanın farklı bir artısı olacak. Karşılıklı fayda sağlayacağımızı düşündüğüm için bu araştırma beni de heyecanlandırdı.”

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul, nispeten alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin yaşadığı bir çevrede bulunmaktadır. Okulun öğrenci profili, genel olarak öğrenim durumu ilkokul seviyesinde olan ve çok yüksek maddi geliri olmayan ailelerden oluşmaktadır. Okulun iki ana binası vardır ve araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın bulunduğu binada diğer üçüncü ve dördüncü sınıflar da bulunmaktadır. Okulun, fiziki olarak iki binayı çevreleyen ve alan olarak çok büyük olmayan bir bahçesi, bir basketbol sahası ve öğrencilerin vakit geçirebileceği iki kameryesi bulunmaktadır. Okulda kadın öğretmenler çoğunluktadır.

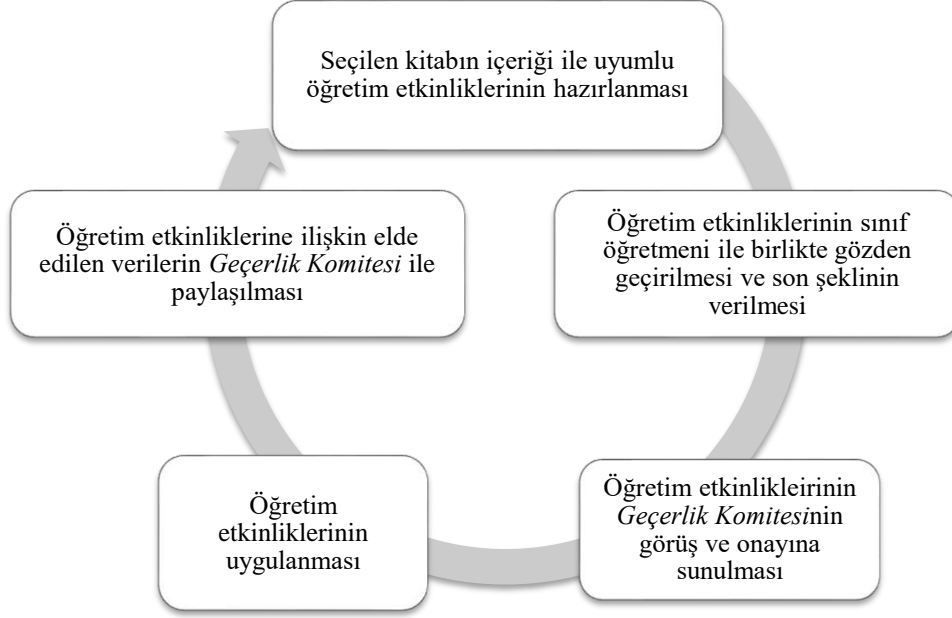
Okuldaki kadın öğretmenlerden biri olan *Öğretmen A.* da 10 yıllık bir mesleki deneyime sahiptir ve yedi yıldır da bu okulda görev yapmaktadır. Sınıfta 22 öğrenci bulunmaktadır ve hepsi de devamlıdır. Öğrencilerin sınıftaki oturma düzeni, yan-yana olarak dizilmiş üç sıra hizasından oluşmaktadır. *Öğretmen A.* bu düzenin haftada bir kez küme sıra düzenine dönüştüğünü ifade etmiş, bunun nedenini de öğrencilerin küme sıra düzenindeyken hem kendisiyle hem de birbirleriyle daha iyi iletişim kurabilmelerine dayandırmıştır. Ancak, diğer derslere giren öğretmenlerin küme şeklindeki bir sıra düzenini istemediklerinden dolayı bunu haftada sadece bir kez gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

Eylem Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada, öncelikle, *Öğretmen A.*'nin da görüşüne başvurularak, *Çıtır Çıtır Felsefe* kitap serisinden aşağıdaki sekiz kitap seçilmiştir: *Ben ve Başkaları* (Labbé ve Dupont-Beurier, 2011a), *Haklar ve Ödevler* (Labbé ve Dupont-Beurier, 2011b), *Olmak ve Sahip Olmak* (Labbé ve Dupont-Beurier, 2015), *Başarı ve Başarısızlık* (Labbé ve Puech, 2011a), *Doğa ve Kirlilik* (Labbé ve Puech, 2011b), *Güzellik ve Çirkinlik* (Labbé ve Puech, 2011c), *İyi ve Kötü* (Labbé ve Puech, 2011d) ve *Şiddet ve Şiddetsizlik* (Labbé ve Puech, 2012). Daha sonra, yine *Öğretmen A.* ile birlikte hangi kitapların hangi sırada işleneceği konusunda taslak bir plan oluşturulmuştur. *Öğretmen A.* ile yapılan görüşmelerde bu kitapların öne çıkardığı değerlerin hem güncel dördüncü sınıf öğretim programıyla ilişkili olduğu hem de günlük hayatın temel değerlerini yansıttığı düşünülmüştür.

Araştırmada, toplam 10 eylem planı süreç esnasında hazırlanmış ve 20.03.2017 ile 28.05.2017 tarihleri arasında 10 haftalık bir sürede (her hafta bir eylem planı olacak şekilde) uygulanmıştır. İlk haftadaki eylem planı öğrencilerin *değer* kavramına ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasıyla ilgili olup, son haftadaki eylem planı ise genel olarak değerler eğitimi ile ilgili olduğu düşünülen bir filmin izlenmesi ve bir drama çalışmasının yapılması hakkındadır. İlk ve son haftalar haricindeki diğer sekiz haftada ise *Çıtır Çıtır Felsefe* kitap serisinden seçilen sekiz kitapla ilgili öğretim etkinlikleri uygulanmıştır.

Araştırmada, her eylem planı, haftalık olarak altı ders saatini kapsayan bir sürede, (*Oyun ve Fiziki Etkinlikler*, *İnsan Hakları*, *Yurttaşlık ve Demokrasi* ve *Sosyal Bilgiler* derslerinin her birinde ikişer saat olmak üzere) Pazartesi, Perşembe ve Cuma günlerinde uygulanmıştır. Şekil 1, *Çıtır Çıtır Felsefe* kitap serisinden seçilen sekiz kitaba yönelik eylem planlarının hazırlanması ve uygulanmasıyla ilgili haftalık döngüsel süreci göstermektedir. Buna göre, öncelikle eylem planlarının ilk taslakları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu aşamada, özellikle her eylem planı kapsamında hazırlanan öğretim etkinliklerinin o hafta için belirlenen kitabın içeriği ile uyumlu olmasına büyük özen gösterilmiştir. Daha sonra, hazırlanan öğretim etkinlikleri sınıf öğretmeni ile birlikte gözden geçirilerek son şekli verilmiştir. Bu aşamadan sonra, öğretim etkinlikleri *Geçerlik Komitesi*'nin görüş ve onayına sunulmuş ve sınıfta uygulanmıştır. En son aşamada ise uygulama hakkında elde edilen ham veriler *Geçerlik Komitesi* ile paylaşılmış ve bulgulara dönüştürülmüştür. Bu süreç bütün eylem planları için aynı şekilde izlenmiştir.



Şekil 1. Eylem planlarının uygulanmasına ilişkin haftalık döngüsel süreç

Ayrıca, *Çıtır Çıtır Felsefe* kitap serisinin bütün kitapları, içerdiği okuma metinleri vasıtasıyla belli değerleri ve bu değerler bağlamında hayatımızın herhangi bir döneminde yaşayabileceğimiz durumları sorgulamaya sevk etmektedir. Dolayısıyla, eylem planlarında temel olarak her kitabın sorguladığı durumlarla ilgili sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış ve bu sorular çerçevesinde ele alınan değerler sınıfta diyaloglar şeklinde işlenmiştir. Bu diyaloglarda, kitaplarda yer alan okuma metinleri de sınıfta tartışma konusu yapılmıştır. Örneğin, sınıftaki tipik bir diyalog şu şekilde gerçekleşmiştir:

- “Doğa ve Kirlilik” kitabına aşağıdaki diyalogla başlanır.**
- Araştırmacı:* Çocuklar, doğada görüp de çok üzüldüğünüz durumlar var mıdır? Varsa nelerdir?
- Ö2: Çöpleri çöp kutusunun dışına atan kişiler.
- Ö7: Suda gördüğüm kirlilikler.
- Araştırmacı:* Ya da denizde bir tankerin bir kaza sonucu denizde oluşturduğu kirlilik.
- Ö9: Petrolün denize dökülmesi.
- Ö2: Ormanda ateş yakılması.
- Araştırmacı:* Doğru söylediniz, çünkü bu durumlar orman yangınına sebep olabiliyor.
- Ö7: Hafriyat kamyonlarının ormana çöp dökmesi.
- Ö6: Çöpleri yere atmak.
- Ö19: Araba egzozları.
- Araştırmacı:* Peki, sizce Konya'nın havası neden çok fazla kirleniyor olabilir?
- Ö13: Arabalar çok fazla.
- Ö15: Herkes ateş yakıyor.
- Ö18: Fabrikaların dumanından.
- Araştırmacı:* Kışın yaktığımız yakıt da önemli mi sizce? Odun, kömür ya da doğalgaz. Doğalgaz çevreyi daha az kirlüten bir yakıt türüdür. Kömür kullanılırsa çevre daha çok kirleniyor.
- ...
- Ö9: Öğretmenim mesela fener alayında bizim oturduğumuz yerde lastik yakmışlardı ve bu durum astım hastalığı olan bir arkadaşımı çok rahatsız etmişti.
[Öğrenci kendi hayatından bir örnek veriyor. Fener alayı Konya'da çocuklar tarafından düzenlenen bir şenliktir.]

- Araştırmacı:* Evet, bu yüzden çevremizi de en az kirleten yakıtlar kullanmalıyız.
Ö16: Fener alayında lastik yakmaları çok zararlı.
Ö10: Fener alayında kocaman lastik yakmışlardı. Sabah kalktığımızda daha sönmemişti.
[*Daha sonra kitabın 22. sayfasında yer alan “Çernobil” adlı okuma parçası Ö10 tarafından sınıfta sesli olarak okunur ve diyalog okunan parça hakkında devam eder.*]
...

Tıpkı Ö10 tarafından bu diyalogun devamında okunan *Çernobil* adlı okuma parçasında olduğu gibi, araştırmada kullanılan bütün kitaplarda çeşitli öyküleyici veya bilgilendirici metinler ve bu metinlere ilişkin oluşturulan bazı ikilem durumları (olaylar) bulunmaktadır. Böylece sınıfta gerçekleştirilen diyaloglarda her öğrencinin kendisini ikilem durumunu veya olayı yaşayan kişinin yerine koyarak konu hakkında düşünmesi ve bir pozisyon alması sağlanmıştır. Örneğin, *Siz o kişi olsaydınız ne yapardınız? Bu olay karşısında sizce ne olmuştur? Bu metne bir başlık koymak isteseydiniz bu ne olurdu?* vb. sorularla öğrencilerin düşünmeleri teşvik edilmiştir. Bu yolla öğrencilerin kitaplarda öne çıkarılan değerlere ilişkin farkındalık (bilinç) oluşturmalarına yardımcı olunmaya çalışılmıştır. *İyi ve Kötü* başlıklı kitapta da vurgulandığı gibi:

“İnsanı insan yapan, kendine sorular sormasıdır. Bir şey yapmadan önce kendi kendine sorular sormak, o şeyi yaparken ve yaptıktan sonra üzerinde düşünmek, bunun iyi mi kötü mü olduğunu sorgulamak [sadece] insana özgü [bir niteliktir]” (Labbé ve Puech, 2011d, s. 23).

Araştırmada diğer önemli bir husus da öğrencilerin kitaplarla tanıştırılması süreci ile ilgilidir. Her kitap, haftanın ilk dersinde (Pazartesi gününün ilk saatinde) öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerin bu kitabı Perşembe günü derse kadar okuyarak gelmeleri öğütlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerden bu okumalar esnasında kitabın içeriğine ilişkin günlüklerine kişisel yansımalar yapmaları (kitapta ilgilerini çeken hususları belirtmeleri, kitapta yer alan okuma parçaları hakkındaki düşüncelerini açıklamaları, vb.) istenmiştir. Dolayısıyla pazartesi günü, genellikle, kitabın konusu (kitapta ele alınan değerler) hakkında öğrencilerin kitabı okumadan önceki görüşlerinin paylaşılması amacıyla değerlendirilmiştir. Perşembe ve cuma günleri ise öğrencilerin kitabı okuduktan sonraki fikirlerinin paylaşılması amacıyla değerlendirilmiştir. Öğrencilerin kitaplarla ilgili düşüncelerine ek olarak, pazartesi, perşembe ve cuma günlerinde, araştırmacı tarafından her kitaba ilişkin hazırlanan sorular bağlamında sınıfta diyaloglar gerçekleştirilmiştir. Süreç içerisinde öğrencilerin ilgi ve istekleri veya *Öğretmen A.*'nin ve *Geçerlik Komitesinin* önerileri doğrultusunda ise *çeşitli oyunlardan veya doğaçlamalardan* da yararlanılmıştır.

Öğrencilerin kitaplarda vurgulanan değerleri kazanıp kazanmadıklarını anlamaya yönelik ise sınıftaki diyaloglar çerçevesinde sözel paylaşımlar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, sözel paylaşımlardan hemen sonra öğrencilerin sınıfta okunan kitaplar ve bu kitaplarda ele alınan değerler hakkında daha fazla düşünmelerini sağlamak amacıyla bazı yazma çalışmaları yapılmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin bireysel olarak tuttıkları günlüklere öğrendiklerine ilişkin yansımalar yapmaları istenmiştir. Bu günlükler, yazma çalışmaları ve sınıfta gerçekleştirilen sözel diyaloglarla ilgili video kayıtları hep birlikte öğrencilerin değerlere ilişkin kavramsallaştırmalarının anlaşılmasında ve yorumlanmasında temel dokümanlar olarak kullanılmıştır.

Verilerin Elde Edilmesi, Analiz Edilmesi ve İnandırıcılığının Sağlanması

Bu araştırmada, verilerin elde edilmesi ve analiz edilmesi, uygulama süreci ile eşgüdümlü olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri kaynaklarını araştırmacının kendisi, *Öğretmen A.*,

öğrenciler ve *Geçerlik Komitesi* oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak da katılımcı gözlemler, video kayıtları, yansıtıcı günlükler (araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü ve öğrenci günlükleri), sınıf öğretmeni ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf-içi diyaloglar kullanılmıştır. Bu farklı veri araçlarından elde edilen verilerin birbirini teyit edip etmediği sürekli olarak kontrol edilmiştir. Ayrıca, verilere ilişkin getirilen yorumlar, araştırmacı, *Öğretmen A.* ve öğrencilerin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu farklı veri kaynaklarının ve türlerinin kullanılması, aynı zamanda, araştırma bulgularının inandırıcılığının sağlanmasında da önemli bir katkısı olmuştur. Aşağıda, verilerin elde edilmesinde kullanılan araçlar kısaca açıklanmaktadır:

Katılımcı gözlem. Bu gözlem türünde araştırmacı, ele aldığı konuya ilişkin kültürün bir parçası olmaya çalışır. Bu gözlem türünde, en yaygın kayıt etme yöntemi not alma olmakla birlikte video kayıt cihazı, ses kayıt cihazı veya fotoğraflar da gözlenen ortamın kaydedilmesinde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, araştırmacı (*makalenin ilk yazarı*) gözlemlerini düzenli olarak tuttuğu günlüğüne not etmeye çalışmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler. Briggs (1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016) görüşmenin sosyal bilimlerde gerçekleştirilen araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama yöntemi olduğunu belirtmiş ve bunun temel nedeninin bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına veya inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu çalışmada, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, uygulama esnasında *Öğretmen A.*'nın ve öğrencilerin öğretim etkinliklerine ilişkin düşüncelerini sorgulamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

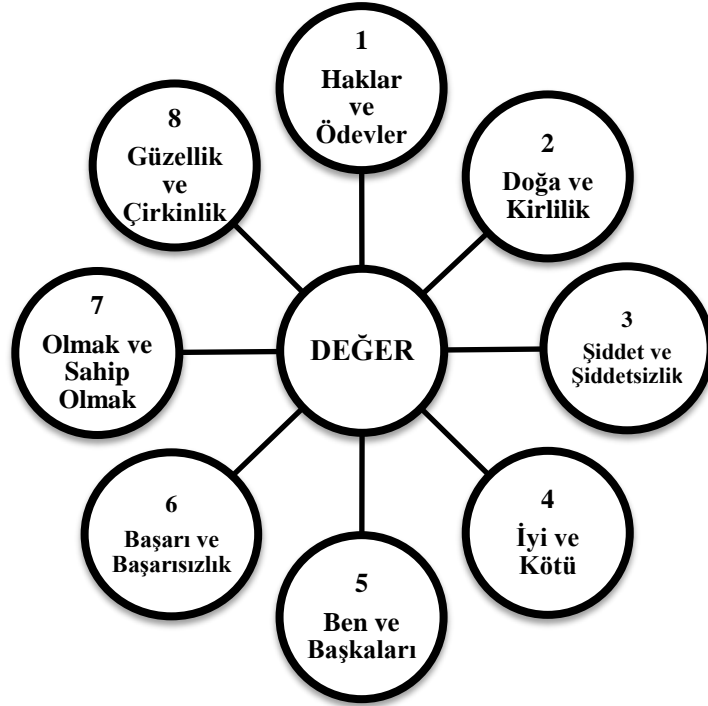
Araştırmacı, öğrenci ve öğretmen günlükleri. Araştırmacı günlüğü genel olarak gerçekleştirilen bütün eylem araştırmalarında kullanılmaktadır (Johnson, 2005). Bu çalışmada da araştırmacı, uygulama boyunca gözlemlerini, izlenimlerini, fikirlerini, vb. yazmak için günlük tutmuştur. Ayrıca, uygulama öncesinde öğrencilere not defterleri dağıtılmış ve ilk sayfasına öncelikle isim ve tarih yazarak bu defteri günlük olarak kullanmaları istenmiştir. Öğrenciler genel olarak günlüğü düzenli tutmak yerine araştırmacının yönlendirmeleri doğrultusunda yazmayı tercih etmişlerdir. Bazı öğrenciler görüşlerini daha detaylı olarak ifade etmiş, bazıları ise daha sınırlı ifadeler kullanmıştır. Bu durum, öğrencilerin yazmayı alışkanlık haline getirip getirmediğine ve o hafta işlenen kitabın ilgilerini çekip çekmeme durumuna bağlı olarak değişmiştir. *Öğretmen A.* ise ilk önce günlük tutmayı kabul etse de daha sonra bunu düzenli olarak gerçekleştirmediği için bir kitap veya değer işlendikten sonra onun hakkında düşüncelerini yazmayı tercih etmiştir.

Video kayıtları. Video kayıtlarının veri toplama aracı olarak kullanılması araştırmacılara gözlem notlarını ve diğer veri toplama araçlarından elde ettiği verileri kanıtlama olanağı sunduğu gibi kesinti ve zaman sınırı olmadan kayıtları defalarca izleyebilme olanağı da sunmaktadır (Koshy, 2005; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Bu çalışmada, video kayıtları, her dersin başında öğretmen masasının yanına kurulan bir düzenekle düzenli olarak yapılmaya çalışılmıştır.

Geçerlik Komitesi tutanakları. Bu çalışmada *Geçerlik Komitesi*, araştırmacının danışmanı (*bu makalenin ikinci yazarı*) ve görev yaptığı aynı anabilim dalındaki diğer iki öğretim üyesi ile birlikte üç öğretim üyesinden oluşmuştur. Bütün eylem planları uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra *Geçerlik Komitesi*'nin görüşlerine sunulmuş ve bu komitenin önerileri doğrultusunda eylem planlarında düzeltmeler yapılmıştır. Bütün *Geçerlik Komitesi* toplantıları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Bulgular

Şekil 2, bu araştırmada elde edilen bulguların genel sistematüğını görselleştirmektedir. Şekil 2'in merkezinde yer alan değer kavramı, bütün eylem planlarını ilgilendirmekte olup öğrencilerin değerlerle ilgili algılarına ilişkin ilk eylem planıyla elde edilen verileri ve son eylem planında değerleri pekiştirme amaçlı yararlanılan drama ve film izleme etkinliklerini içermektedir. Numaralandırılmış sekiz kitap ise bu ikisi arasında uygulanan sekiz eylem planına (öğretim etkinliklerine) ilişkin elde edilen verileri simgelemektedir. Aşağıda, bütün eylem planlarının uygulanması neticesinde bu araştırmada ulaşılan veriler sentezlenerek açıklanmaktadır. Ayrıca, her kitapla ilgili eylem planında sorgulanan değerler hakkında *Öğretmen A.*'dan, araştırmacıdan ya da öğrencilerden görüşler paylaşılmaktadır.



Şekil 2. Araştırmada elde edilen bulguların genel sistematüğını

Eylem Planı 1

Öğrencilerin *değer* kavramındaki algıları, değerlerle ilgili ne kadar fikir sahibi olduklarını anlamak adına önemlidir. Bu algıları ortaya çıkarmak amacıyla bu eylem planında öğrencilere *Sizce değer ne demektir? Değerler neden önemlidir? Değerlerin hayatımızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Değerler olmazsa ne olur?* gibi açık-uçlu sorular sorulmuştur. Bu sorulara ilişkin sınıfta gerçekleştirilen diyaloglarda (23.03.2017 tarihli *Video Kaydı*), öğrencilerin *değer* kavramını genel olarak *sevgi, saygı, adalet, hoşgörü, empati, yardımseverlik*, vb. değerlere ilişkin kullandıkları ifadeler üzerinden açıkladıkları görülmüştür. Değerlerin eksikliğinde ise

insanlar arasında özellikle saygısızlığın, adaletsizliğin, sevgisizliğin ve hoşgörüsüzlüğün artacağından ve kötü bir dünyada yaşanılacağından bahsedilmiştir. Örneğin:

- “[Değer.] birinin bir şeye önem vermesi ve ona her türlü iyiliği yapması [demektir.]” (Ö2, Erkek)
“[Değer.] bir kişiyi sevmek, ona saygı göstermek, o kişiye sahip çıkmak [demektir.]” (Ö4, Erkek)
“[Değer.] insanlara yardım etmek [demektir.]” (Ö22, Erkek)
“Değerler olmazsa, çevremizde saygısızlık, adaletsizlik olur ve iyi bir dünyada yaşayamayız.” (Ö3, Kız)
“Değerlerimiz olmasaydı saygısızlaşırız. Böyle olduğu zaman da birbirimizin kalbini kırabiliriz.” (Ö7, Erkek)
“Eğer değerler olmasaydı, dünya kötüye gider ve kimse değer görmezdi.” (Ö9, Kız)
“[Değerler olmazsa,] empati kuramayız, hoşgörülü olamayız, adaletsizlik olur.” (Ö10, Kız)
“[Değerler olmazsa,] saygı olmaz, sevgi olmaz. Hep kavga dövüş olur ve hiç kimse birbirine iyi davranmaz.” (Ö15, Kız)
“Dünyada değer olmasaydı, saygı olmazdı, dünya çok kötü bir yere döndürdü.” (Ö17, Erkek)
“Kötü olurdu. Herkes birbirine saygısız, adaletsiz, sevgisiz ve kötü davranırdı.” (Ö20, Kız)

Daha sonra, öğrencilerden *Sınıf arkadaşlarınızın ne tür değerlere sahip olduğunu veya olmadığını düşünüyorsunuz? Başka hangi değerlere sahip olmalarını istersiniz?* sorularıyla ilgili düşüncelerini yazmaları (24.03.2017 tarihli *Yazma Çalışması*) ve kâğıtlarını isimsiz olarak araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, birkaçı dışında neredeyse hepsinin genel olarak arkadaşlarında gördükleri olumsuz özellikleri vurguladıkları görülmüştür. Bu cevapların, öğrencilerin arkadaşlarında önemsedikleri ve değiştirmek istedikleri davranışları (*değerleri*) yansıtması bakımından önemli olduğu düşünülmüştür. Örneğin:

- “Arkadaşlarımla birlikte oyun oynarken bazı arkadaşlarım başkalarını dışlıyor. Bu da beni biraz kızdırıyor.” (Ö2, Erkek)
“Keşke arkadaşlarım sorumluluklarını yerine getirse ama bu bazı arkadaşlarım için geçerli. Bu konuyu önemsemeleri lazım.” (Ö3, Kız)
“Arkadaşlarımla empati kurmasını isterim.” (Ö6, Kız)
“Arkadaşlarım benim boyum küçük diye benimle fazla ilgilenmiyorlar. Beni daha çok önemsemelerini isterdim.” (Ö7, Erkek)
“Biz birbirimize sevgi ve saygı göstermeliyiz, birbirimize bağırılmamalıyız.” (Ö9, Kız)
“Arkadaşım kimseyle kavga etmeseydi severdim.” (Ö13, Erkek)
“Keşke biraz daha sevgi dolu bir sınıf olsaydık.” (Ö15, Kız)
“Keşke arkadaşım ile adaletle oynasak.” (Ö17, Erkek)
“Arkadaşım paylaşımcı, iyi bir kişi.” (Ö19, Kız)
“Arkadaşım bana küsünce üzülüyorum.” (Ö21, Kız)

Öğretmen A. da *değer* kavramını genel olarak *bir şeye verilen kıymet* biçiminde kavramsallaştırmıştır. Ayrıca, değerlerin en etkili biçimde öğrencilere bir *rol model* olarak, onların hayatlarında bir farkındalık meydana getirerek ya da onların bazı sosyal sorumluluk projelerinde yer almalarını sağlayarak kazandırılabilceğini ifade etmiştir. Örneğin:

- “Değerlerin, öğrencilere sadece bir ders gibi işlemekten ziyade, onların zihinlerinde yer ederek, onlara örnek olarak veya hayatlarında bir değişiklik sağlayarak kazandırılabilceğini düşünüyorum... Belki okullar sosyal sorumluluk projelerini daha da fazlaştırıp öğrencileri de bu projelere daha fazla dâhil ederek, çocukların bilinçlenmelerini daha çok arttırabilirler.” (24.03.2017 tarihli *Günlük*)

Eylem Planı 2

Bu eylem planında *Haklar ve Ödevler* başlıklı çocuk kitabı ile ilgili etkinlikler uygulanmıştır. Bu kitabın seçilmesindeki temel amaç, öğrencilerin *adalet*, *hak* ve *sorumluluk* değerleri üzerinde düşünmelerini sağlamak, bu değerlerin onlar için ne ifade ettiğini anlamaya çalışmak ve

öğrencilerin kendi özgür iradeleri ile bu değerleri benimsemelerinin onlar için neden önemli olduğunu hissettirmektedir. Kitapta öne çıkan değerler şunlardır: *Hak, ödev, sorumluluk, adalet, özgürlük ve saygı*. Bu eylem planıyla ilgili sınıfta aşağıdaki sorular çerçevesinde diyaloglar/tartışmalar gerçekleştirilmiştir:

- Vatandaşlık haklarımız ve sorumluluklarımız nelerdir?
- Haklar herkes için geçerli midir?
- Haklarımız ve ödevlerimiz arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Güçlü olan her zaman haklı mıdır? Kaba kuvvet insanı haklı çıkarır mı?
- Sorumluluklarımız olmasaydı nasıl bir dünya bizi beklerdi?
- Sizce çocukların ve yetişkinlerin sorumlulukları aynı mıdır?
- Bir hayalimizin gerçekleşmesi için vazgeçmek zorunda olduğumuz ya da ertelemek durumunda kaldığımız isteklerimiz olabilir mi? Sizce bu durumun nedeni nedir?
- Sizin faydanıza olacak ama başkasını mağdur edecek bir durumla karşılaştığınızda karşınızdaki insanın mağdur olmaması için onu uyarır mısınız?
- Vicdan muhasebesi nedir? Bu durumu nasıl açıklayabilirsiniz? Sizce kişi kendi vicdanını sorgulayıp hata yaptığını düşündüğünde ne yapmalıdır?

Haklar ve Ödevler kitabı *Ödevsiz Gezegen* (s. 3) başlıklı bir okuma parçası ile başlamaktadır. Bu okuma parçası, aynı zamanda, kitapta öğrencileri en çok etkileyen hikâyeye de olmuştur. Hikâyede, temel olarak hakların/ödevlerin olmadığı, sorumlulukların yerine getirilmediği ve adaletin çoğunlukla kaba kuvvetle sağlandığı bir gezegene turist olarak seyahat eden Ali ve Esin adlı iki dünyalının yaşadıkları anlatılmaktadır. Kitapta öğrencilerin dikkatini en çok çeken diğer okuma parçalarından biri de, bir *ahlaki ödev* olarak elen alınan *vicdan muhasebesi* olgusunun işlendiği *Gece Mahkemesi* (s. 31) adlı okuma parçası olmuştur. Bu hikâyede, kişinin kendi kendisini yargılamasının önemli bir *değer* olduğu ve önemli olanın da bu yargılamadan beraat etmesinin (kendisini aklamamasının) olduğu, çünkü kişinin mutlu, huzurlu veya kendisiyle barışık bir hayat sürmesinin buna bağlı olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretmen A. bu kitapla ilgili sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere/diyaloglara ilişkin 31.03.2017 tarihli günlüğüne şu şekilde bir yansıma yapmıştır:

“*Haklar ve Ödevler* kitabı çok önemli bir konuyu ele almaktadır. Adalet ve sorumluluk değerlerinin çok küçük yaşlarda kazandırılarak bir alışkanlık haline geleceğini düşünüyorum. Gerek okul içi bir öğrenci olarak sorumluluklarında gerekse ileriki yaşamlarında önemli olacak bilgiler edindiler. Zaten önceki derslerden farkında oldukları bu değerleri pekiştirdiler. Belki düşüncelerini yazılı olarak dile getirirken tam ifade edememiş veya zorlanmış olabilirler ama bu kitaplar ve dersler sayesinde zamanla gerek sözel gerekse de yazılı olarak kendilerini ifade etme becerilerinin artacağı düşüncesindeyim.”

Öğretmen A.'nın da dikkat çektiği üzere, bu eylem planı ile birlikte öğrencilerin sözel diyalogları/tartışmaları, yazma çalışmalarına kıyasla daha fazla tercih ettikleri ve yazmaya dayalı çalışmalarda hem daha fazla sıkıldıkları hem de daha fazla zorlandıkları görülmüştür. Bu duruma ilişkin olarak araştırmacı, izleyen eylem planlarında, yazma çalışmalarını çoğunlukla yönlendirilmiş günlüklerle sınırlandırmıştır. Öğrencilerden bazı yazma çalışmalarını yapmalarını istediği durumlarda ise bunu (yazmayı) öğrenciler açısından ilginç hale getirmeye çalışmıştır. Ayrıca, *Geçerlik Komitesinin* de önerisi doğrultusunda, sınıftaki diyaloglara/tartışmalara ek olarak *oyun* ve *drama* gibi etkinliklere eylem planlarında daha fazla yer vermeye çaba göstermiştir.

Eylem Planı 3

Bu eylem planında *Doğa ve Kirlilik* başlıklı çocuk kitabı ile ilgili etkinlikler uygulanmıştır. Bu kitapta, canlıların doğa ile olan ilişkileri, insanların doğaya verdikleri zararlar ve doğa kirliliği ile nasıl başa çıkılacağı, vb. konular ele alınmaktadır. Kitapta öne çıkan değerler şunlardır: *Doğa sevgisi, doğaya saygı, doğaya karşı duyarlılık ve bilimsellik*. Bu eylem planıyla ilgili sınıfta aşağıdaki sorular çerçevesinde diyaloglar/tartışmalar gerçekleştirilmiştir:

- Doğada görüp de çok üzüldüğünüz durumlar var mıdır? Varsa nelerdir?
- Doğadaki kirliliklerin etkilerini daha çok hangi canlılar üzerinde görebiliyoruz?
- Bir yandan çevreyi korurken diğer yandan gerçekleştirdiğimiz eylemlerle istemeden de olsa kirlilik yarattığımız durumlar var mıdır? Varsa nelerdir?
- Doğadaki kirliliği önlemek için çevremizde ne gibi önlemler alabiliriz?
- Doğanın dengesini bozan durumlar nelerdir?
- Geri dönüşüm nedir? Geri dönüşüm için ne tür çözümler geliştirilebilir?
- Sızca genetiği değiştirilmiş gıdaların beslenmemiz üzerinde nasıl bir etkisi olabilir?
- Doğa ve insan arasındaki bağı kuvvetlendirmek için insanlar ne yapmalıdır?
- Doğayla birlikte barış içinde yaşamak ve uyum sağlamak nasıl mümkün olabilir?

Doğa ve Kirlilik başlıklı kitaba ilişkin olarak öğrencileri en çok etkileyen hikâyeler, (1) bir geminin denizde battığı ve petrol sızıntısı yaşandığı için tatil planları altüst olan bir ailenin hislerinin anlatıldığı *Berbat Olmuş Bir Tatil* (s. 3) adlı okuma parçası, (2) garajda havasız kalıp araba egzozundan çıkan dumanla ölen bir kedinin anlatıldığı *Komşunun Kedisi Öldü* (s. 7) başlıklı hikâye ve (3) 26 Nisan 1986'da bir nükleer santralde yaşanan patlamanın çevreye olan etkilerinin işlendiği *Çernobil* (s. 22) adlı metin olmuştur. Bu okuma parçalarında temel olarak, insanların doğanın kendine has döngülerini bozacak derecede doğayı kirletmelerinin nelere mal olduğu, uygarlaşmayı doğaya rağmen değil de doğayla birlikte uyum içinde yapmalarının ne denli gerekli olduğu ve doğaya saygılı olmalarının onlar için ne derecede önemli bir erdem (*değer*) olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu eylem planında, her üç okuma parçası ile ilgili sınıfta *doğaçılama* çalışmaları da gerçekleştirilerek öğrencilerin (1) *tatil planları altüst olmuş bir çocuk*, (2) *egzoz gazı ile kedisini kaybeden bir çocuk* veya (2) *bir nükleer santraldeki patlamaya maruz kalan bir çocuk* ile empati kurmaları ve bu perspektifler ışığında hayatı anlamlandırmaya çalışmaları teşvik edilmiştir.

Öğretmen A. bu kitapla ilgili 07.04.2017 tarihli günlüğüne şu şekilde bir yansıma yapmıştır:

“Öğrenciler için yine zevkli bir konuydu. Gitgide kirlenen ve yok olan doğayla ilgili bilmedikleri birçok şeyi öğrendiler. Umarım çöplerin ayrıştırılması konusunda öğrendiklerini hayata geçirirler ve günlük hayatlarında daha bilinçli davranırlar.”

Bu kitaba ilişkin bazı öğrencilerin düşünceleri ise şu şekildedir:

“Dünyamızda olan, bilmediğim doğa olaylarını öğrendim. Çöpleri nasıl atacağımızı öğrendik. Dersler çok eğlenceli geçtiği için mutlu oldum.” (Ö2, Erkek, 07.04.2017 tarihli *Günlük*)

“Doğa ile ilgili bildiklerimizi pekiştirdik. Sokaklarda gördüğümüz kirliliklerden bahsettik. Doğayı korumazsak, canlıların öldüğünü konuştuk.” (Ö3, Kız, 07.04.2017 tarihli *Günlük*)

Eylem Planı 4

Bu eylem planında *Şiddet ve Şiddetsizlik* başlıklı çocuk kitabı ile ilgili etkinlikler uygulanmıştır. Şiddet konusu, hem çok dillendirilmeyen hem de farkında olmadan maruz kalınan önemli konulardan biridir. Özellikle çocuklarla ilgili olarak aile içinde şahit olunan, yakın çevrede gözlemlenen veya bizzat deneyimlenen şiddet içerikli olaylar gelecekte onların hayatlarında çeşitli travmalara yol açabilmektedir. Bu yüzden çocukların şiddet konusunda bilinçlenmelerinin önemi büyüktür. Bu kitapta öne çıkan değerler şunlardır: *İnsanlara karşı saygı, hoşgörü, duyarlılık, empati, sevgi ve güven*. Bu eylem planıyla ilgili sınıfta aşağıdaki sorular çerçevesinde diyaloglar/tartışmalar gerçekleştirilmiştir:

- Şiddet içeren sporlar veya oyunlar nelerdir? Bu oyun ve sporların içinde yer alan şiddet nasıl kontrol altına alınabilir?
- Şiddet korkusu hissettiğiniz zamanlar oldu mu? Neden? Ne zaman bu korkuyu hissediyorsunuz?
- Şiddet içeren bir durumla karşılaştığınızda nasıl tepki verirsiniz?
- Sizce şiddet sadece fiziksel olarak mı gerçekleşmektedir? Başka ne şekillerde ortaya çıkmaktadır?
- Çatışma yaşadığımız durumlar veya anlaşmazlık yaşadığımız insanlar var mıdır? Böyle durumlarda çözüm şiddet midir? Nasıl davranmalıyız?
- Arkadaşlarınızla yaşadığınız anlaşmazlıkları çözmek için nasıl bir yol izliyorsunuz?

Şiddet ve Şiddetsizlik başlıklı kitapta, günümüzde şiddetin günlük hayatın bir gerçeği olduğu ve her an her yerde (statlarda, eğlence yerlerinde, sokaklarda, okullarda, ailelerde, vb.) şiddetle karşılaşılabilceği (*Aşk Mektubu Yazma Olimpiyatları* s. 5 adlı hikâye ile *Hepimiz Her Zaman Biraz Korkarız* s. 7 adlı hikâye); şiddetin her zaman yeni bir şiddeti doğurduğu (*O Başlattı* s. 9 adlı hikâye); şiddetin farklı türlerinin (fiziksel, psikolojik, sosyal, manevi, vb.) olduğu, herhangi bir şiddet durumunda genellikle şiddeti uygulayanın şiddete maruz kalandan (mağdurdan) daha güçlü konumda olduğu ve şiddetin mağdurda çoğu zaman telafisi mümkün olmayan vahim sonuçlar doğurabildiği (*Soğuk Şiddet, Sıcak Şiddet* s. 22 adlı hikâye); şiddetin varlığını/nedenini açıklamada hiçbir gerekçenin kabul edilemez olduğu (*Hep Bahane, Hep Bahane* s. 16 adlı hikâye ile *Ama Hiçbiri Geçerli Değil* s. 18 adlı hikâye), bununla birlikte şiddeti engellemede/azaltmada çeşitli stratejilerden yararlanılabileceği gibi hususlar ele alınmaktadır. Örneğin, *Şiddet Alarmı* (s. 12), *Sihirli Formül Yok* (s. 21) ve *Çatışmasavar Murat* (s. 35) adlı okuma parçalarında özellikle de şiddetin doğmasını engelleyebilmek adına şiddete duyarlı bir birey olmanın önemine/değerine (kavganın yaklaştığını hissetmek, öfkelenmeyi erteleyebilmek/kontrol edebilmek, vb.) dikkat çekilmektedir. Bu okuma parçalarından esinlenerek, bu eylem planında öğrencilerin öfkelerini nasıl kontrol edebilecekleri hakkında sınıfta bazı doğaçlama oyunlar oynanmış ve öfke kontrolüne ilişkin bazı stratejiler hakkında öğrencilerin bilinç oluşturmaları sağlanmıştır.

Bu eylem planıyla ilgili olarak *Öğretmen A.* 14.04.2017 tarihli günlüğüne şu şekilde bir yansıma yapmıştır:

“Şiddet günlük hayatımızda maalesef sıkça karşılaştığımız bir problem. Haber programlarını şiddet olaylarından dolayı neredeyse izleyemez olduk. Ben öğrencilerime bu konuda elimden geldiği kadar farkındalık oluşturmaya çalışıyorum. Hatta sizin de derslerde fark ettiğiniz üzere *empati* değeri üzerinde epey konuştuk, tartışmalar gerçekleştirdik. Anladıklarını ve daha duyarlı davrandıklarını düşünüyorum. Bu kitap da yine bu konuda düşüncelerini geliştirmelerini sağladı. Kendi hayatlarında aileden veya çevreden kaynaklı çok

ağır bir şiddet durumu ile karşılaşmadım, umarım olmaz da. Yine de toplum içinde çocukların bu konuları ifade etmesi biraz daha zor oluyor.”

Benzer şekilde, bu eylem planıyla ilgili araştırmacı 15.04.2017 tarihli günlüğüne şu şekilde bir yansıma yapmıştır:

“Öğrenciler bu kitapla ilgili tartışmalarda aileleri ile ilgili olaylardan fazla bahsetmediler. Sakladıkları bir durumdan değil belki ama ailevi olayları anlatmak istememiş olabilirler. Özellikle *empati* ve farklılıklara karşı *saygı* ve *duyarlılık* değerleri hakkında farkındalıklarının arttığını düşünüyorum.”

Bu eylem planıyla ilgili bazı öğrencilerin günlüklerine yansımaları ise şu şekilde olmuştur:

“Bazen arkadaşlarımızla anlaşamadığımızda şiddet içeren davranışlarımız olabiliyor.” (Ö4, Erkek, 14.04.2017 tarihli *Günlük*)

“Derslerde çok şey öğrendik. Şiddetin kötü bir şey olduğunu öğrendik.” (Ö9, Kız, 14.04.2017 tarihli *Günlük*)

“Özellikle öfkelendiğimiz durumlarda içimizden 10’a kadar sayarak beklememiz ve öyle konuşmamız gerektiğini öğrendik.” (Ö11, Kız, 14.04.2017 tarihli *Günlük*)

Eylem Planı 5

Bu eylem planında *İyi ve Kötü* başlıklı çocuk kitabı ile ilgili etkinlikler uygulanmıştır. Bu kitap, bir olayın/durumun veya kişinin tamamen *iyi* ya da *kötü* olarak algılanmasından çok bu olayın/durumun veya kişinin mantık kuralları çerçevesinde değerlendirilmesini ve ona göre kararlar alınmasını öğütlemetedir. Kitapta öne çıkan değerler şunlardır: *Saygı, güven, duyarlılık, doğruluk, dürüstlük ve yardımseverlik*. Bu eylem planıyla ilgili sınıfta aşağıdaki sorular çerçevesinde diyaloglar/tartışmalar gerçekleştirilmiştir:

- İyi yapmamızı sağlayan veya kötülük yapmamızı engelleyen durumlar nelerdir?
- İyi ve kötü kavramları herkese aynı anlamı mı ifade eder? Bir olayın iyi veya kötü olarak yorumlanmasında neler etkilidir?
- Davranışlarımıza veya kararlarımıza kaynaklık eden ve onları sorgulamamızı sağlayan unsurlar nelerdir?
- Kötülük içeren davranışlarla insanların bizi yönlendirmesine nasıl engel olabiliriz?
- Bilmeden veya yanlışlıkla kötü bir davranışta bulunmak nasıl bir sorgulama gerektirir?
- Bilerek yaptığımız ve yapmaya devam ettiğimiz kötü davranışlarımızı nasıl engelleyebiliriz?
- İyi insan, iyi vatandaş kimdir? Nasıl olunur?

İyi ve Kötü başlıklı kitapta yer alan hikâyeler aracılığıyla vurgulanmak istenen, günlük hayattaki olayların sadece iyi veya kötüden ibaret olmadığı, bazen kararsız kaldığımız durumlar olabileceği ve öğrencilerin de bunun gayet normal bir durum olduğunun farkına varmalarını sağlamaktır. Kitapta öğrencileri en çok (derinden) etkileyen metin ise *İyi Nedir, Kötü Nedir?* başlıklı okuma parçası olmuştur. Bu okuma parçasına göre:

“Yaşamak için, kurtların kuzuları yemesi gerekir: Kurtlar için kuzuları öldürmek iyidir. Bu, kurdun yaşamasını, küçük kurtların büyümesini sağlar. Kuzuysa ölmek istemez: Kuzular için kurtların yaptığı şey kötüdür. Kuzunun içindeki yaşama isteğiyle, iyidir. Kurt için iyi olan, kuzu için iyi değildir. Kuzu için iyi olansa, kurt için kötüdür. İyi ve kötü herkes için aynı şey değildir.” (*İyi ve Kötü* kitabı, s. 6)

Bu kitap işlendikten sonra öğrencilerden kendilerince iyi olan ama başkasına göre kötü olabilecek bir kurgu hikâye yazmaları (20.04.2017 tarihli *Yazma Çalışması*), bu hikâyeye bir

başlık vermeleri ve bu hikâyeyi sınıfla paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin büyük çoğunluğunun *İyi Nedir, Kötü Nedir?* başlıklı okuma parçasıyla benzerlik gösterdiği (örneğin Ö8), diğerlerinin ise daha önce okunulan bir kitaba veya dinlenen bir hikâyeye dayandırıldığı (örneğin Ö6) görülmüştür. Aşağıda, bu iki duruma örnek olarak, sırasıyla, *Aslan ile Tavşan* ve *Yalancı Çoban* başlıklarıyla iki öğrenci tarafından kaleme alınan hikâyeler verilmektedir.

“*Aslan ile Tavşan*: Bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde kalbur saman içinde bir aslan ve bir de tavşan varmış. Bir gün aslan o kadar acıkmış ki av bulması gerekiyormuş. Tavşan ise yavrularına yemek bulmaya çıkmış. Ama aslan, anne tavşanı görünce gizlice yaklaşmış, bir an bir çalıya basınca tavşan bu sesi duymuş. Aslanı görmüş ve hemen kaçmaya başlamış, ama aslan hiç durur mu hemen tavşanın peşinden koşmuş, o kadar koşmuşlar ki artık tavşanın koşmaya gücü kalmamış ve yavaşlamış. Aslan tavşanı hemen kapmış gibi yemiştir ama hiç doyar mı tavşanın evine gidip yavruları da yemiştir, artık karnı doymuş çünkü bir anne ve dört tane de yavru tavşanı yemiştir. Aslan evine gidip yatmış. Yarın olmuş, yine acıkmış. Ama bu sefer ceylan yiyecekti. Her zaman ki gibi ceylanı da yakalamış. Ceylanı da yemiştir. Böyle böyle devam etmiş. Doğada böyle şeyler olmak zorundaymış, çünkü eğer hayvanlar birbirlerini yemezlerse ölürlermiş.” (Ö8, Kız)

“*Yalancı Çoban*: Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içinde kalbur saman içinde bir çoban varmış. Bu çoban bir gün köylülere şaka yapmak istemiş ve sabah köylülere ‘Yetişin, imdat! Sürüyü kurt bastı.’ demiştir. Bunu duyan köylüler hemen koşmuşlar. Ama çoban buna çok gülüyormuş. Oraya giden köylü çobana çok kızmış ve sabah olunca çoban gene şaka yapmak istemiş ama bu sefer üzeri yırtık bir şekilde denemiş ve köylüler gene inanmışlar. Bunu gören köylüler çobanı uyarılmışlar ve böyle yapmamasını söylemişler. Ertesi sabah olunca köylünün sürüsünü gerçekten kurt basmış. Ama çoban köye gidince kimse ona inanmamış. Çoban yalvarıyormuş ama köylüler dinlememiş ve kurtlar sürüyü yemiştir. Çoban da köylüye söz vermiş, bir daha yapmayacağım demiştir.” (Ö6, Kız)

Eylem Planı 6

Bu eylem planında *Ben ve Başkaları* başlıklı çocuk kitabı ile ilgili etkinlikler uygulanmıştır. Bu kitabın seçilmesinin temel nedeni, günlük hayatta her bireyin sosyal bir varlık olarak çevresindeki insanlarla ilişkilerine dikkat çekmektir. Kitapta öne çıkan değerler şunlardır: *Saygı, sevgi, güven, dayanışma, empati ve yardımseverlik*. Bu eylem planıyla ilgili sınıfta aşağıdaki sorular çerçevesinde diyaloglar/tartışmalar gerçekleştirilmiştir:

- Sosyal bir hayattan uzakta büyümüş bir insan nelerden mahrum/yoksun kalabilir?
- Diğer insanların kişiliğimiz üzerinde nasıl bir etkisi vardır?
- Irkçılık, toplumsal cinsiyetçilik ne demektir?
- Bütün insanları insan olarak görebilmenin temelinde nasıl bir düşünce vardır?
- Yakın çevrenizde farklı olan ya da farklı davranan insanlar var mıdır?
- Arkadaşlarımızla ilgili önyargılarımız var mıdır, varsa bunları nasıl aşabiliriz?
- Yıllar öncesine baktığımızda insanlığın sosyal yaşamında neler değişmiştir?
- İnsanın içinde yaşadığı toplum/kültür hayatını nasıl etkiler?
- Empati nedir? Neden önemlidir?

Ben ve Başkaları başlıklı kitap işlendikten sonra öğrencilerin her birinden *Ben nasıl birisiyim ve arkadaşım nasıl bir insan?* temasıyla ilgili bir kompozisyon yazarak (28.04.2017 tarihli *Yazma Çalışması*) hem kendisi hem de sınıftaki bir arkadaşıyla ilgili beğendiği ve beğenmediği özellikler hakkında bilgi vermesi, daha sonra ise yazdıklarını çekinmeden sınıfta paylaşması istenmiştir. Bu etkinlik, kitapta yer alan ve öğrencilerin önemli ölçüde etkilendikleri *Alara'nın Aynası* (s. 5) başlıklı hikâyeden esinlenerek uygulanmıştır. Söz konusu bu hikâyede, ayna bir mecaz olarak kullanılmaktadır; diğer bir ifadeyle, hikâyede Alara adlı bir çocuk ayna aracılığıyla

(başkalarının kendisi hakkındaki söz ve davranışları ışığında) kendi kişilik özelliklerine ilişkin bir yansıma yapmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin hem kendilerini nasıl algıladıklarının hem de arkadaşlarını nasıl gördüklerinin anlaşılmasının ve fikirlerinin içtenlikle sınıfta paylaşılmasının/tartışılmasının faydalı olacağı düşünülmüştür (28.04.2017 tarihli *Video Kaydı*). Bu etkinliğin, öğrencilerin hem fiziksel özellikler olarak hem de mizaç/karakter bakımından kendilerini tanımlarına, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine ve arkadaşlarının farklılıklarına saygı göstermeyi öğrenmelerine katkısı olmuştur. Örneğin:

- “Ben kıskanç olma özelliğimi hiç sevmiyorum.” (Ö18, Kız)
- “Çabuk sinirleniyorum.” (Ö2, Erkek)
- “Esmer tenli olmam.” (Ö14, Erkek)
- “Duygusal olmam, hemen ağlıyorum.” (Ö9, Kız)
- “Utangacım, çok duygusalım.” (Ö21, Kız)

Öğretmen A. da 28.04.2017 tarihli günlüğüne yaptığı yansımada bu uygulamayla ilgili düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Öğrencilerimin benim de farkında olmadığım kendileri ve arkadaşları hakkında farklı durumlardan rahatsızlık duyduğunu öğrendim. Bana da farkındalık kattı. Özellikle bazı fiziksel durumlarıyla ilgili rahatsızlık duymalarından dolayı üzüntü duydum ve neden böyle hissetmemeleri gerektiğini açıklamaya çalıştım. Arkadaşları konusunda da iyi bir gözlemci olduklarını fark ettim. Bu eylem planı ile arkadaşlarında gördükleri farklılıklara karşı duyarlılıklarının arttığını düşünüyorum. Ayrıca bu farklılıklara saygı duyma konusunda da kendilerini geliştirdiler.”

Eylem Planı 7

Bu eylem planında *Başarı ve Başarısızlık* başlıklı çocuk kitabı ile ilgili etkinlikler uygulanmıştır. Bu kitap, öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarında yaşadıkları olumsuz durumların üstesinden nasıl gelebileceklerine ilişkin iyi bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Kitapta öne çıkan değerler şunlardır: *Sorumluluk, çalışkanlık, sabır, duyarlılık ve dürüstlük*. Bu eylem planıyla ilgili sınıfta aşağıdaki sorular çerçevesinde diyaloglar/tartışmalar gerçekleştirilmiştir:

- Sizce başarı nedir?
- Hayatta en çok başarmak istediğiniz şey nedir?
- Kendinizi çok başarılı veya başarısız bulduğunuz durumlar nelerdir? Bu gibi durumlarda ne hissedersiniz?
- Başarıma katkısı olabilecek unsurlar nelerdir? Neden?
- Yaşımız büyüdükçe başarıya bakış açımız da değişir mi? Neden?
- Sizce başarısızlıklarımızdan ne öğrenebiliriz?
- Başarı da iyilik ve kötülük gibi göreceli midir? Neden?
- Hayallerimizi gerçekleştirmek için nasıl bir yol izlemeliyiz?

Başarı ve Başarısızlık başlıklı kitapta toplam 20 kısa hikâye bulunmaktadır. Bu hikâyelerin her biri öğrencileri başarının ve başarısızlığın ne anlama gelebileceğini sorgulamaları için özendirilmektedir. Örneğin, *Şöhret Başına Vurdu* (s. 3) başlıklı hikâyede, Ayça isimli ünlü (başarılı olmuş) bir müzisyenin şöhretin başını döndürmesi sonucu çevresindeki insanlara kötü davranması, bu davranışından ötürü parasından yararlanmaya çalışan çıkarıcılar dışında hiçbir arkadaşının kalmaması ve zamanla bazı kötü alışkanlıklara (sigara kullanımı, vb.) bağımlı olmaya başlaması durumları ele alınmakta ve böylece başarının her zaman kişi için iyi

olmayabileceği (mutluluk getirmeyebileceği) mesajı verilmeye çalışılmaktadır. Diğer taraftan, *Gümm! Pat! Okulda Başarısızlık* (s. 6) başlıklı hikâye ile akademik başarısızlığın tek başına ömür boyu başarısızlığı doğurmayacağı, çünkü gitar çalmak, komik piyesler yazmak, farklı bir dili konuşabilmek, lezzetli yemekler pişirebilmek ya da bir spor dalında iyi olmak gibi (okullarda akademik başarı kadar değerli görülmeyen) pek çok alanda da başarılı olmanın önemli olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, *Kapkaranlılık Bir Tünel* (s. 8), *Aferin, Dilara!* (s. 10) ve *Başarısızlığın Korkusu, Başarısızlığın Kendinden de Beter* (s. 17) başlıklı hikâyelerle de, sırasıyla, başarmak için çok çalışmanın gerekli olduğu, başarı için hem kişinin kendisine inanmasının hem de başkalarının kişiye güvenmesinin önemli olduğu ve küçük başarısızlıklardan yılmadan (aksine ders alınarak) hayata devam edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu eylem planında, *Öğretmen A.*'nin da önerisi doğrultusunda, öğrencilerden kendi geleceklerine ilişkin bir mektup yazmaları (05.05.2017 tarihli *Yazma Çalışması*) ve hayallerini (gelecekte olmak istedikleri bireyleri) tanımlamaları istenmiştir. Bu etkinlikteki temel amaç ise öğrencilerin başarıyı nasıl algıladıkları, kendilerini gelecekteki halleriyle anlatırken daha çok sahip oldukları şeylerden mi yoksa nasıl bir insan olmak istediklerinden mi bahsettiklerini görebilmek olmuştur. Öğrencilerin geleceklerine ilişkin hayalleri incelendiğinde ise çoğunluğunun nasıl bir insan olmak istediklerinden daha ziyade nelere sahip olmak istediklerini (çalışmak istedikleri meslekleri, sahip olmak istedikleri ev veya araba gibi eşyaların niteliklerini, vb.) anlattıkları görülmüştür. Örneğin:

“Ben gelecekte ilk önce mutlu bir yuva kurmak istiyorum. Sonra sağlıklı çocuklarımın olmasını istiyorum. Antalya’da müstakil ve havuzu olan bir evde yaşamak istiyorum. Evimin balkonlu olmasını istiyorum. Kırmızı bir arabamın olmasını istiyorum. Mesleğimde İngilizce öğretmeni olmak istiyorum. İnşallah bu hayallerim gerçekleşir.” (Ö3, Kız)

Öğretmen A. 05.05.2017 tarihli günlüğüne yaptığı yansımada bu hususla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Açıkçası öğrencilerimin gelecekte sahip olmak istedikleri maddi imkânları bu kadar vurgulamaları beni biraz rahatsız etti. Bundan sonraki derslerimizde manevi değerlerimiz üzerinde daha fazla durmak istiyorum. Televizyon ve sosyal medya gibi etkenler de öğrencileri maalesef bu duruma yönlendiriyor diye düşünüyorum. Bu eylem planında özellikle *çalışkanlık* ve *sabır* konusunda çok şey öğrendiler.”

Eylem Planı 8

Bu eylem planında *Olmak ve Sahip Olmak* başlıklı çocuk kitabı ile ilgili etkinlikler uygulanmıştır. Bu kitap, günümüz dünyasında yaygın olan “tüketim mutluluk getirir” biçimindeki bir anlayışa karşı çıkmakta ve çocukların bilinçli tüketiciler olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu kitapla öğrencilerde *tasarruf*, *sorumluluk*, *paylaşma* ve *sabır* değerlerine ilişkin bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmış, ancak kitabın bu düzey çocuklar tarafından tam olarak anlaşılmadığı ve onlar için biraz soyut kaldığı görülmüştür. Bu eylem planıyla ilgili sınıfta aşağıdaki sorular çerçevesinde diyaloglar/tartışmalar gerçekleştirilmiştir:

- Sizce *olmak* ve *sahip olmak* ne anlama gelmektedir?
- Çok sevdiğimiz eşyalarımızla aramızda nasıl bir bağ kurarız?
- Sizce sahip olduklarımız ile nasıl bir kişi olduğumuz arasında bir ilişki var mıdır?
- Kişiliğimiz sabit midir, yoksa değişken midir? Neden?
- Alışkanlıklarımız hayatımızı nasıl etkilemektedir?

- Kişinin kendi alışkanlıklarını değiştirmesi mümkün müdür? Mümkünse nasıl?
- Başkalarında gördüğümüz eşyalar ilgimizi çeker mi? Neden?
- Sizce eşyalar ne işe yarar? Eşyaların esiri olmak ne demektir?

Olmak ve Sahip Olmak başlıklı kitapta toplam 18 hikâyeye bulunmaktadır. Kitap, *olmak ve sahip olmak* kavramlarının açıklandığı *Olmak Mı, Sahip Olmak Mı?* (s. 3) adlı okuma parçası ile başlamaktadır. Bu metne göre:

“Sahip olduğumuz şeyi verebilir, atabilir, kaldırabilir, kendimizden ayırabilir, uzaklaştırabilir, ödünç verebilir, kaybedebiliriz; ondan ayrılabiliriz. Sahip olduğumuz şey, bizim dışımızdadır. Ne olduğumuz ise, içimizdedir, onu özümüzden ayıramayız.” (*Olmak ve Sahip Olmak* kitabı, s. 4)

Dolayısıyla, kitapta yer alan diğer okuma parçaları, bu iki kavrama ilişkin öğrencilerin zihinlerinde bir anlayış geliştirmeyi/oluşturmayı amaçlamaktadır. Örneğin, *Babamın Bir Arabası Var* (s. 8) başlıklı okuma parçasında Yalın adlı bir çocuk babasını parkta futbol oynamaya davet etmektedir. Arkadaşı olan Demir’in babasının da parka geleceğini söyleyerek onu ikna etmeye çalışmaktadır. Baba ise o anda arabasını yıkamakla/temizlemekle meşguldür, hatta hemen her gün arabasının bakımıyla gereğinden fazla zaman harcadığı belirtilmektedir. Kısacası bu hikâyede babanın, oğlunun beraber futbol oynama isteğini göz ardı edecek kadar arabasına çok değer verdiği olgusu işlenmektedir. Nitekim hikâyenin sonunda da bu öykünün başlığının *Babamın bir arabası var yerine Bir araba babama sahip* biçiminde olmasının daha doğru olacağı ifade edilmektedir. Çünkü baba için gerçekten de her şeyin arabasından sonra geldiği (daha değerli olduğu) vurgulanmaktadır.

Benzer şekilde, *Nilsu'nun Bisikleti* (s. 14) başlıklı başka bir hikâyede de Nilsu adlı bir çocuğun nasıl bir bisiklete (hangi özelliklerle donanımlı bir bisiklete) sahip olduğundan çok, bu bisikletin Nilsu'nun kendi “karakterini, zevklerini, isteklerini, hayallerini, projelerini- kısacası kendi var olma biçimini” (s. 15) keşfetmesinde nasıl yardımcı olduğu teması işlenmektedir. Hikâyeye göre bisiklet, Nilsu için gezdiği yerlerdeki bitkilerin, hayvanların, doğadaki güzelliklerin, vb. farkına varmasında ve bütün bunların kendisi için taşıdığı anlamı kavramasında bir araç/vasıta işlevi görmektedir.

Diğer taraftan, bu kitaptaki hikâyelere ilişkin sınıfta gerçekleştirilen diyaloglar esnasında bu iki kavram arasındaki farkın öğrencilerin çoğunluğu tarafından kavranması ile ilgili zorluklar yaşandığı ve bu nedenle de diyaloglara katılımın oldukça sınırlı düzeyde gerçekleştiği gözlenmiştir. *Öğretmen A.* 12.05.2017 tarihli günlüğüne yaptığı yansımada bu kitapla ilgili düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır:

“Bu kitabın içeriğini çok beğenmiştim. Fakat sınıftan maalesef istediğimiz performansı alamadık. Bunun nedenlerinden birisinin öğrencilerin konuyu tam olarak anlayamaması, konunun soyut kalmış olması, diğerinin ise dönemin sonuna yaklaştıkça öğrencilerde oluşan okuma isteksizliği olabileceğini düşünüyorum. Sınıfta ve okulumuzda tüketim konusunda uyarılar yapıyoruz ve geri dönüşüm, israf gibi konulara dikkat çekmeye çalışıyoruz fakat umarım bir farkındalık oluşturabiliyoruzdur. Yine de eylem planının sonunda önemli olanın karakter olduğunu anladıklarını düşünüyorum.”

Araştırmacı da bu kitapla ilgili düşüncelerini 13.05.2017 tarihinde tuttuğu günlükte şu şekilde açıklamıştır:

“Öğrenciler kitabın içeriğini ve konuyu tam olarak kavrayamadılar. Bunun nedeni kitabın soyut kavramlar içermesi olabilir. Ama yine de asıl olanın sahip olduklarımız değil, karakterimiz olduğu düşüncesini anladıklarını düşünüyorum. Çok verimli geri bildirimler alınmadığı için yapılan etkinlikler de kısıtlı kaldı

maalesef. Yine de bu kitapla ilgili sınıfta güzel diyaloglar gerçekleştirdiğimiz için faydalı bir etkinlik olduğunu düşünüyorum.”

Eylem Planı 9

Bu eylem planında *Güzellik ve Çirkinlik* başlıklı çocuk kitabı ile ilgili etkinlikler uygulanmıştır. Bu kitap, çocukların kendi fiziksel görünüşleri/özellikleri hakkında özgüven duymalarına, gerçek güzelliğin sadece dış görünüşle ilgili olmadığına ve başkalarının görünüşlerine saygı duyulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu kitapta öne çıkan değerler şunlardır: *estetik duygusu, sevgi, saygı, duyarlılık, sorumluluk ve öz farkındalık*. Bu eylem planıyla ilgili sınıfta aşağıdaki sorular çerçevesinde diyaloglar/tartışmalar gerçekleştirilmiştir:

- Etrafınızda güzel şeyler görmek sizde nasıl bir his uyandırır?
- Kendimizi güzel veya çirkin hissettiğimiz zamanlar olur mu? Bu gibi durumlarda nasıl bir ruh hali içinde oluruz?
- Duygularımız bir insanı veya nesneyi nasıl gördüğümüzü etkiler mi? Neden?
- Kendimiz hakkındaki algımız, başkalarının düşüncelerinden nasıl etkilenir?
- Bir insanın çirkinliği dış görünüşüyle mi olur? Neden?
- Bazı insanların dış görünüşü güzel olduğu halde onları neden çirkin veya kötü olarak değerlendiririz?
- Gerçek güzelliği nasıl tanımlarsınız?
- Bir şeyi güzel bulmanın yolları neler olabilir?

Güzellik ve Çirkinlik adlı kitapta yer alan hikâyeler aracılığıyla, öğrencilere insanlardaki/nesneleredeki çirkinlikten ziyade güzelliği aramanın/görmenin daha değerli olduğu (*Güzel Bir Defter* s. 3 adlı hikâye); fiziksel bakımdan çirkin hissetmenin temelinde genellikle günlük hayattaki olumsuzlukların, sorunların ya da huzursuzlukların bulunduğu (*Ben Çirkinim* s. 5 adlı hikâye); insanlara/nesnelere duyulan sevginin aynı zamanda onlara güzellik kattığı (*Çöpteki Ayıcık* s. 7 adlı hikâye); güzelliğin veya çirkinliğin göreceli olgular olduğu (*On Üç Milyar Göz* s. 12 adlı hikâye); gerçek çirkinliğin ise insanın dış görünüşünden ziyade ahlaki çirkinliği (kişinin düşünceleri, sözleri, davranışları/eylemleri, tutumları, vb.) ile ilgili bir durum olduğu (*Gerçek Çirkinlik* s. 18 adlı hikâye) vb. konularda sorgulama yaptırmak ve bakış açıları kazandırmak hedeflenmiştir.

Bu okuma parçalarına ilişkin sınıfta gerçekleştirilen tartışmalardan/diyaloglardan sonra öğrenciler gerçek güzelliğin fiziksel özelliklerle ilgili olmadığını, aksine kişinin güzel düşünmesi ve hissetmesiyle, özgüveniyle ve sahip olduğu güzel değerlerle (alçakgönüllülük, yardımseverlik, vb.) ilgili olduğunu ve kişinin güzel görünmesinin/görünmemesinin çoğunlukla kendi sorumluluğunda olduğunu fark etmişlerdir. *Öğretmen A.* bu eylem planının uygulanışıyla ilgili görüşlerini 18.05.2017 tarihli günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

“Öğrencilerimde maalesef giderek artan bir dış görünüşe daha fazla önem verme durumu ortaya çıktı. Ergenliğe giriyor olmalarının ve televizyonun, sosyal medyanın çok fazla etkisi olabilir. Bu kitap bu yüzden çok önemliydi. Ayrıca sınıfta gerçekleşen diyaloglardan ve öğrencilerin yazdıklarından birçok öğrencimin kendinde, fiziksel özelliklerinde çok önemsedikleri durumları fark ettim. Güzel bir farkındalık oldu. Bir diğer olumlu yanı ise aslında etrafımıza estetik güzellik katmak için bizim de uğraşmamız gerektiğini öğrenmeleri oldu diye düşünüyorum.”

Eylem Planı 10

Son eylem planında, öğrencilerden okudukları kitaplarda bahsedilen değerleri içinde barındıran bir piyes bulmaları ve *Öğretmen A.*'ya getirmeleri istenmiştir. *Öğretmen A.* da öğrencilerin bulunduğu piyes senaryolarının içinden *Simitçi Mercan* isimli bir çocuk oyununu seçmiştir. Oyunda simitçilikle yaşamını kazanan, hem bu yüzden hem de esmer olduğu için sokakta oyuna alınmayan, dışlanan *Mercan* isminde bir çocuğun hikâyesi anlatılmaktadır. Daha sonra *Mercan* başarılı bir doktor olur ve bir gün kendisini dışlayan arkadaşları ile yolları kesişir. Piyesin öne çıkardığı değerlerin *dayanışma, duyarlılık, dostluk, güven, paylaşma, sevgi ve yardımseverlik* olduğu kararlaştırılmıştır. Öğrenciler bu piyesi canlandıracakları için çok heyecanlanmışlar ve bütün hafta boyunca ezber ve prova yapmışlardır. Kostümleri kendi imkânları ile evlerinden veya yakınlarından temin etmişlerdir. Drama, öğrenciler tarafından büyük bir heyecan ve zevkle sergilenmiştir. *Öğretmen A.*'nın drama etkinliği ile ilgili 28.05.2017 tarihli günlüğüne yaptığı yansıma şu şekildedir:

“Dramanın çocuklar, özellikle de bu yaş grubundaki çocuklar için çok faydalı ve öğretici olduğunu düşünüyorum. Empati yeteneklerini geliştiriyor. Yorumladıkları değerleri hissetme ve canlandırma imkânı buluyorlar. Zaten kendileri de çok sevindiler ve kendilerine ait kostümleri hemen temin etmeye çalıştılar. Senaryonun da okuduğumuz kitaplarla benzer değerleri içerdiği için etkili olduğunu düşündüm. Kısacası faydalı ve eğlenceli bir etkinlik oldu.”

Araştırmacı da 29.05.2017 tarihli günlüğüne drama etkinliği ile ilgili şu şekilde bir yansıma yapmıştır:

“Öğrenciler drama etkinliğini beklediğimden çok daha fazla heyecanla ve merakla karşıladılar. Hazırlanırken de yine aynı heyecan içerisindeydiler. Kostümlerini kendileri buldular. Provalar fazla uzun sürmedi, hemen öğrendiler ve başka oyunları da canlandırmanın onlar için çok güzel olabileceğini ifade ettiler. Senaryoyu kendileri bulmuş olmalarına rağmen, içerik iyiydi ve derslerde bahsedilen değerlerle örtüşüyordu, bu anlamda da çok faydalı oldu. Dönemin sonunda olması da öğrencilerin mutlu olmalarını sağladı. Öğrencilerin ve *Öğretmen A.*'nin yorumlarına baktığımda dramanın çok keyifli ve öğretici bir etkinlik olduğunu, ayrıca değerlerin kazandırılmasında faydalı bir etkinlik olarak kullanılabileceğini gördüm.”

Drama etkinliğine ek olarak, bu eylem planında bir de film izleme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Özellikle *Ben ve Başkaları* kitabında ilk okuma parçası olan *Ormanın Kitabı* isimli hikâyeden (s. 3) esinlenerek sınıfta, ormanda yalnız yaşayan bir çocuktan ve onun hayatından bahsedilmiştir. Bu nedenle, hep birlikte *Orman Çocuğu: Mogli* adlı filmin izlenmesine karar verilmiştir. Filmde yer alan değerler *dayanışma, duyarlılık, dostluk, güven, merhamet, paylaşma, saygı, sevgi, sorumluluk, vefa* ve *yardımseverlik* olarak kararlaştırılmıştır.

Film teneffüse çıkılmadan ve bölünmeden tek parça olarak sınıftaki projeksiyon cihazından hep birlikte izlenmiştir. Film esnasında öğrencilerin getirdiği patlamış mısırlar ve araştırmacının getirdiği çikolatalar paylaşılmıştır. Film sona erdiğinde bütün öğrenciler çok mutlu olduklarını ve başka filmler de izleme şansları olursa daha da mutlu olacaklarını ifade etmişlerdir. *Öğretmen A.* film etkinliği ile ilgili olarak 28.05.2017 tarihli günlüğüne şu şekilde bir yansıma yapmıştır:

“Eğlenecekleri bir film seyretmek zaten bütün çocukların çok sevdiği bir şey. Bu yüzden bu filmi seyrederken de çok eğlendiler. Filmin konusunu ve içeriğini de güzel buldum. Hem toplumdan ayrı yaşayan bir bireyin neler yapamayacağını göstermesi açısından, hem de görseller açısından güzel bir film. Ayrıca böyle organizasyonlar düzenlemek çocukların arkadaşlık ilişkilerini de kuvvetlendiriyor. Umarım kendilerince güzel çıkarımlarda bulunmuşlardır.”

Araştırmacı da film etkinliği ile ilgili olarak 29.05.2017 tarihli günlüğüne şu şekilde bir yansıma yapmıştır:

“Filmi izlerken öğrencilerin hepsi de çok eğlendiler. Bazı teknik aksaklıklar yaşansa da bunları düzelttik. Sınıfta *Ben ve Başkaları* isimli kitapta böyle bir hikâyeden bahsetmiştik. Kendi kendini yetiştiren, toplumdan soyutlanmış bir çocuğun nasıl olabileceğini gördüler. Filmde sergilenen *dostluk, sevgi, dayanışma, duyarlılık ve merhamet* gibi değerlerin öğrencileri derinden etkilediğini düşünüyorum.”

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması deseni kapsamında yürütülmüştür. Araştırma, 20.03.2017 ile 28.05.2017 tarihleri arasında 10 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde katılımlı gözlem, yarı-yapılandırılmış görüşme, video kayıtları, öğrenci ürünleri, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, öğretmen günlüğü ve *Geçerlik Komitesi* tutanakları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Tüm bu yollarla elde edilen verilerin analizi ile araştırmanın yapıldığı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin değer kazanım sürecine ilişkin kapsamlı bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmada uygulanan eylem planları ve bu doğrultuda elde edilen bulgular aşağıdaki hususlara dikkat çekmektedir:

İlk olarak, değerler soyut kavramlardır. Bu bağlamda çocuk kitapları soyut olan değerlerin somutlaştırılmasında ve öğretim etkinliklerine yansıtılmasında kolaylıklar sağlamaktadır. Alanyazında da edebi eserlerin değer eğitiminde kaynak olarak kullanılabileceği (Şahin, 2017), edebi ürünlerin değer eğitiminde etkili olduğu (Demir, 2011; Demiryürek, 2015; Turan, 2014; Yarar-Kaptan, 2015), çocukların eğitiminde edebi eserlerden faydalanmanın onların sadece düşüncelerini değil kalplerini/duygularını da geliştirebileceği (Rasinski ve Padak, 1990), edebi ürünlerin değerlerin nesilden nesle aktarılmasında güçlü araçlar olduğu (Hourihan, 1997) ve iyi seçilmiş bir çocuk kitabının değer kazandırmada etkin bir rol oynadığı (O’Sullivan, 2004) vurgulanmaktadır.

İkinci olarak, sınıfta bir değer hakkında konuşmak, fikir yürütmek, eleştirel düşünmek ve tartışmak, öğrencilerin söz konusu değer hakkında bilinç oluşturmalarını kolaylaştırmaktadır. Öğrencinin kendisine ait bir değerler sistemi oluşturabilmesi ve inandığı değerlerin arkasında durabilmesi için öncelikle söz konusu değerleri neden benimsediğini veya benimsemediğini kendisine açıklaması gerekmektedir. Bu araştırmada da *Çıtır Çıtır Felsefe* kitap serisinden seçilen sekiz kitaba ilişkin hazırlanan belli sorular çerçevesinde sınıfta sıcak ve samimi bir diyalog ortamı oluşturulmaya çalışılarak öğrencilerin düşünce üretmeleri ve bu düşünceleri sorgulamaları amaçlanmıştır. Alanyazında da çocuklar için felsefe eğitiminin veya çocukların eleştirel düşünebildikleri etkinliklerin değerler eğitimine önemli katkı sağladığı (Akkocaoğlu-Çayır, 2015), eleştirel düşünen bireylerin çevrelerinden gelen her türlü mesajı sorgulayan bireyler olduğu ve bunu da yaşamlarının bütün alanlarına yaydığı (Özensoy, 2011) rapor edilmiştir.

Üçüncü olarak, değerlerin bir insanda var olup olmadığının anlaşılması oldukça zordur. Çünkü değerler hem genellikle günlük hayatta belirli durumlara verilen tepkiler sonucunda ortaya çıkarlar hem de aynı durum karşısında verilen tepkiler bakımından çeşitlilik arz ederler. Bu nedenle, değer eğitiminde hem öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri hem de değerleri ne kadar kavrayabildiklerini/içselleştirebildiklerini anlamak amacıyla sosyalleşerek öğrenmelerini sağlayacak etkinliklerin uygulanması önemlidir. Örneğin, drama etkinlikleri

öğrenilenlerin akılda kalıcı olmasını sağlamakta ve hayatın bir provası niteliğini taşımaktadır. Alanyazında da oyunların değer eğitiminde etkili olduğu ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağladığı (Bozkurt, 2017), değer eğitiminde yaratıcı drama kullanmanın öğrencilere eğlenceli bir öğrenme ortamı sunduğu (Çelik, 2016), dramanın çocuklara ahlaki problemlerle çalışma fırsatı verdiği (Winston, 2005) vurgulanmaktadır. Giroux (2008) ise filmlerin değer eğitiminde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmada da bir drama etkinliğinden ve bir de film izleme etkinliğinden yararlanılmıştır.

Dördüncü olarak, değer eğitimi esnasında öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun kitapların seçimi ve öğretim etkinliklerinin hazırlanması önemlidir. Örneğin, bu araştırmada sekizinci eylem planında kullanılan *Olmak ve Sahip Olmak* başlıklı kitabın ilkökul dördüncü sınıf düzeyindeki çocuklar için soyut kaldığı ve onlar tarafından tam olarak kavranmadığı anlaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin kitaba karşı ilgilerinin azalmasına, sınıf-içi diyaloglara katılımlarının istenen düzeyde olmamasına ve yazma çalışmalarında düşüncelerini tam olarak yansıtamamalarına neden olmuştur. Alanyazında da öğrencilerin yaş düzeyine uygun kitap seçiminin önemli olduğu (Tanju, 2010) ve bu tür kitapların aynı zamanda içerik, resimleme ve fiziksel özellikler bakımından öğrencilerin gelişim özellikleri ile tutarlı olması gerektiği (Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş, 2011) vurgulanmaktadır.

Beşinci olarak, bu araştırmada, öğrencilerin sözel diyalogları/tartışmaları, yazma çalışmalarına kıyasla daha fazla tercih ettikleri ve yazmaya dayalı çalışmalarda hem daha fazla sıkıldıkları hem de daha fazla zorlandıkları görülmüştür. Benzer bulgulara alanyazındaki diğer çalışmalarda da rastlamak mümkündür. Örneğin, 10 sınıf öğretmeni ve 10 ortaokul Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilen nitel bir çalışmada (Elma ve Bütün, 2015), öğrencilerin Türkçe dersindeki beceri alanları arasında en fazla yazma konusunda güçlük yaşadıkları ve yazılı anlatım içeren etkinlikleri sevmedikleri/istemedikleri rapor edilmiştir. Benzer şekilde, 20 sınıf öğretmeni, 20 Türkçe öğretmeni ve 20 edebiyat öğretmeni ile gerçekleştirilen başka bir nitel çalışmada (Tok ve Ünlü, 2014) da ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin genel olarak yazma konusunda zorluk yaşadıkları ifade edilmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri için özendirilmelerinin ve yapılacak yazma çalışmalarının da öğrenciler açısından ilginç hale getirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Altıncı olarak, değer eğitimi çalışmalarında okul, öğretmen ve veli arasında yakın ilişkilerin kurulması önemli görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma hakkında veliler de sınıf öğretmeni aracılığıyla bilgilendirilmiş ve sınıftaki etkinliklerde ele alınan değerlere ilişkin çocuklarını evde desteklemeleri istenmiştir. Alanyazında da değer eğitiminin daha etkili gerçekleştirilebilmesi için okul, aile ve öğretmen işbirliğinin önemli olduğu (Çengelci, 2010), okulda verilen değerler ile ailede verilen değerlerin çatışmaması gerektiği (Kurtdele-Fidan, 2009) ve aile ile okul işbirliğinin sadece değerler eğitimi için değil her açıdan önemli olduğu (Keyes, 2000) ifade edilmektedir. Bu nedenle, değer eğitimiyle ilgili yapılacak araştırmalarda ailenin ve sosyal çevrenin desteğinin alınması önemli görülmektedir.

Sonuç olarak, eylem araştırmalarında genellikle uygulayıcı konumunda olan eğitimciler karşılaştıkları bir sorunu çözüme kavuşturmak veya öğrencilerde belli bir problem durumuna ilişkin gelişim sağlamak amacıyla sistematik ve bilimsel bir süreç izlemektedirler. Bu araştırmada da *Çıtır Çıtır Felsefe* kitap serisinden seçilen sekiz kitap aracılığıyla ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine değer kazandırmak amaçlanmıştır. Bu yönüyle bu araştırmanın uygulamadaki deneyimleri yansıtmaları bakımından alanyazına önemli bir katkı sunma potansiyelinin bulunduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan, eylem araştırmalarında elde edilen

veriler ve bu veriler neticesinde ulaşılan sonuçlar, bağlam-temelli bir değere sahiptir. Diğer bir deyişle, araştırmacının eylem araştırması ile ilgili anlayışı, araştırmanın gerçekleştirildiği okul ortamının ve/veya katılımcıların özellikleri, araştırmada uygulanan öğretim etkinliklerinin doğası, vb. birçok faktör araştırmada elde edilen bulguların araştırmanın gerçekleştirildiği bağlamla sınırlandırılmasına neden olmaktadır. Bu durum ise araştırma sonuçlarının araştırma bağlamının göz önünde bulundurularak değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, öğrencilere değerlerin kazandırılmasıyla ilgili farklı okul ortamlarındaki katılımcılarla *Çıtır Çıtır Felsefe* kitap serisinden bu araştırmada seçilmeyen diğer kitaplarla gerçekleştirilecek başka eylem araştırmalarının bu kitap serisinin değer öğretimi olgusunun daha bütüncül bir bakış açısıyla anlaşılmasına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu tür araştırmalarda yararlanılacak öğretim etkinliklerinin diğer öğretmenler açısından da yol gösterici bir işleve sahip olacağı öngörülmektedir.

Kaynaklar / References

- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akdemir, S., Aşıkcan, M. ve Saban, A. (2016). Değer yitimi. H. H. Bircan ve B. Dilmaç (Ed.), *Değerler bilançosu: Sosyoloji, felsefe, ekonomi, eğitim, iletişim, müzik, tıp içinde* (s. 249-266). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Akkocaoğlu-Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, N. (2007). Üniversite gençliğinin bireysel ve toplumsal değerlere ilgi ve bakışı. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler ve eğitimi içinde* (s. 819-851). İstanbul: Dem Yayınları.
- Aydın, M. Z. ve Akyol-Gürler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi: Yöntemler, etkinlikler, kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Balcı, A. (2012). Türkiye’de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 195-206.
- Bastem, N. (2018). *A. Vahap Akbaş’ın çocuk eserlerinin eğitsel değerler bakımından incelenmesi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 55-77.
- Bolay, S. H. (2007). Değerlerimiz ve günlük hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1(1), 12-19.
- Bozkurt, E. (2017). *Çocuk oyunları ile değerler eğitimi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinlerarası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg’in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- DeBono, E. (2007). *6 değer madalyası* (Çev.: S. Y. Kölay). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demir, S. B. (2011). *Sosyal bilgiler öğretim programına göre tasarlanmış hikâyelerin etkililiği*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirhan-İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirhan-İşcan, C. (2014). Öğretmen adaylarının değerler eğitimindeki tercihleri. *İlköğretim Online*, 13(4), 1203-1222.
- Demiryürek, G. (2015). *Çağdaş çocuk şiirinde değerler eğitimi (1980’den günümüze)*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğanay, A. (2011). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi, demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 225-256). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A., Seggie, F. N. ve Caner, H. A. (2012). Değerler eğitiminde örnek bir proje: Avrupa değerler eğitimi projesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 73-86.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-38.
- Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.

- Er, H., Ünal, F. ve Gürel, D. (2016). Sosyal bilgiler dersinde değer aktarımı açısından Sadî Şirazi'nin "Bostan" ve "Gülistan" isimli eserlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 225-242.
- Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 25-49.
- Fidan, M. (2017). *Hikmet Temel Akarsu'nun eserlerindeki fantastik öğeler ve eğitim odaklı değerler*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Giroux, H. A. (2008). Hollywood film as public pedagogy: Education in the crossfire. *Afterimage: Journal of Media Arts and Cultural Criticism*, 35(5), 7-13.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 250-265.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Halstead, J. M. (2005). Values and values education in schools. In J. M. Halstead ve M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (p. 2-13). Washington, DC: The Routledge Falmer Press.
- Hourihan, M. (1997). *Deconstructing the hero: Literary theory and children's literature*. New York: Routledge.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. USA: Pearson Education Inc.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z. ve Sağlam M. (2018). Türkiye'de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 185-209.
- Karagöz, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerine değerlerin okul şarkıları yoluyla kazandırılması*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Kasa, B. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değerler ve eğitimi: Bir durum çalışması*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keyes, C. R. (2000). Parent-teacher partnerships: A theoretical approach for teachers. *Issues in Early Childhood Education: Lillian Katz Symposium* (p. 107-118), Champaign, IL. Accessed at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470883.pdf> Access date: 01.06.2019.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. London: Paul Chapman.
- Köknel, Ö. (2007). *Çatışan değerlerimiz*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kuçuradi, İ. (2006). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kurtdede-Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Kuş, Z., Merey, Z. ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 183-214.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Labbé, B. ve Dupont-Beurier, P. F. (2011a). *Ben ve başkaları* (Çev.: A. Aslan). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Labbé, B. ve Dupont-Beurier, P. F. (2011b). *Haklar ve ödevler* (Çev.: A. Aslan). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Labbé, B. ve Dupont-Beurier, P. F. (2015). *Olmak ve sahip olmak* (Çev.: A. Aslan). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Labbé, B. ve Puech, M. (2011a). *Başarı ve Başarısızlık* (Çev.: A. Aslan). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Labbé, B. ve Puech, M. (2011b). *Doğa ve kirlilik* (Çev.: A. Aslan). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Labbé, B. ve Puech, M. (2011c). *Güzellik ve çirkinlik* (Çev.: A. Aslan). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Labbé, B. ve Puech, M. (2011d). *İyi ve kötü* (Çev.: A. Aslan). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Labbé, B. ve Puech, M. (2012). *Şiddet ve şiddetsizlik* (Çev.: A. Aslan). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. ve Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Naylor, D. T. ve Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.
- Öncü, A. (2015). *Değerler eğitimi bağlamında Ahmet Hamdi Tanpınar ve Oğuz Atay'da değerler*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *Reading Teacher*, 57(7), 640-645.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Raths, L. E., Harmin, M. ve Simon, S. B. (1966). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus: Charles E. Merrill Books, Inc.
- Rasinski, T. V. ve Padak, N. D. (1990). Multicultural learning through children's literature: Tapping children's language roots. *Language Arts*, 67(6), 576-580.
- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook: A four step process for educators and school teams*. Thousand Oaks: Corwin Press, Sage.
- Sağlam, H. İ. (2019). *Karakter ve değer eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 23-47.
- Simon, S. B., Leland, W. H. ve Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart Publishing Company Inc.
- Şahin, N. (2017). *Cengiz Aytmatov'un eserlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi ve ortaokul Türkçe ders kitapları için metin önerileri*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tahiroğlu, M., Kayabaşı, O. A. ve Kayabaşı, R. G. (2013). Türk halk masallarının öğrencilerin insani değerlere yönelik tutumlarına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 477-495.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 6(22), 30-39.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi değerler eğitiminde Kutadgu Bilig'in kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-17.
- Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi: Sosyolojik yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Theodorson, G. A. ve Theodorson, A. G. (1969). *A modern dictionary of sociology*. New York: Crowell.
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Tomal, D. R. (2003). *Action research for educators*. Maryland: The Scarecrow Press.
- Turan, F. (2014). *Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi: Öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözüme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Winston, J. (2005). *Drama, narrative and moral education*. London: Routledge.

- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2003). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yarar-Kaptan, S. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazarlar

İletişim

Arş. Gör. Dr. Sultan AKDEMİR, 2009 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi *Sınıf Öğretmenliği* programından mezun oldu. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü *Sınıf Eğitimi* bilim dalında 2012 yılında yüksek lisansını ve 2019 yılında da doktorasını tamamladı. Halen Necmettin Erbakan Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. İlgili alanları arasında, değer öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, nitel araştırma, vb. bulunmaktadır.

Arş. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Meram, Konya, Türkiye, e-posta: sakdemir@erbakan.edu.tr

Prof. Dr. Ahmet SABAN, 1988 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Eğitim Programları ve Öğretim* (EPÖ) programından mezun oldu. Ohio Üniversitesinde (Amerika) 1993 yılında yüksek lisansını ve 1997 yılında da doktorasını EPÖ alanında tamamladı. Aynı alanda 2004 yılında Doçent ve 2009 yılında da Profesör oldu. Halen Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. İlgili alanları arasında, öğretmen yetiştirme, metaforik düşünme, nitel araştırma, öğrenme kuramları, vb. bulunmaktadır.

Prof. Dr. Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Meram, Konya, Türkiye, e-posta: ahmet_saban@yahoo.com

Summary

Purpose. The importance of values for human beings has continued throughout the history because humans, as social beings, need certain criteria to guide their actions in their daily lives. In this regard, the term *value* is defined as the thoughts or tendencies to which individuals attach importance in their lives and which directly affect their daily behaviors. In the literature, different strategies are being used for teaching values to children. Among the most important ones include *value indoctrination*, *value clarification*, *moral reasoning* and *value analysis*. Recently, it has been also emphasized that the strategy of *teaching values through children books* is an effective way in this regard. The main purpose of this study was to teach values to the fourth grade primary school students with the activities prepared based on the eight books selected from the book series of *Çıtır Çıtır Felsefe*. The general aim of the study was to raise students' self-awareness about the values that are emphasized in the selected eight books. In accordance with this general purpose, the following questions guided the study:

- What are the perceptions of fourth grade primary school students about the concept of *value*?
- How can values be taught to students through (the activities prepared based on) children books?
- What are the opinions of the classroom teacher and students about the implementation process?

Method. The study was carried out within the participatory action research design, which is one of the qualitative research approaches. It was conducted with 22 fourth grade students attending a public primary school in Konya during the spring of 2017. The school is located in a neighborhood where relatively families of lower socioeconomic status live. During the first meeting with the classroom teacher, she was informed verbally about the content and purpose of the study and especially was asked for her consent for the video recording to take place in the classroom. The classroom teacher stated that the values discussed in the eight books showed parallelism with the courses in the primary school curriculum and that the research would be beneficial in this regard. So she expressed her willingness for the study.

During the implementation process, first, together with the classroom teacher, the following eight books were selected from the *Çıtır Çıtır Felsefe* book series (out of 30 books): *Rights and Duties*, *Nature and Pollution*, *Violence and Nonviolence*, *Good and Bad*, *Me and Others*, *Success and Failure*, *Being and Owning* and *Beauty and Ugliness*. Afterwards, again together with the classroom teacher, a draft plan was prepared about which books should be taught in which order and time frame. All the books in the *Çıtır Çıtır Felsefe* book series include some stories which lead students to think about and question certain values and the situations that they may experience in any period of their lives in the context of these values. Therefore, in the action plans (teaching activities), basically, the values questioned by each book were discussed in the classroom in the form of dialogues.

A total of 10 action plans were prepared and implemented weekly. In the first action plan, students' perceptions about the concept of *value* were gathered through oral discussions and written essays. In the next eight action plans, teaching activities related to the eight books that were selected from the *Çıtır Çıtır Felsefe* book series were implemented. In the last action plan, a drama activity and a movie watching activity were performed. Data regarding the whole implementation process were collected through video recordings, reflective diaries (researcher

diary, teacher diary and, student diaries), participant observations, and semi-structured interviews conducted with the classroom teacher and students. The content analysis technique was used to analyze the study data.

Findings

- In the first action plan, students' perceptions about the concept of *value* were investigated. The values emphasized most by students were *respect, love, justice, tolerance* and *empathy*.
- The second action plan was related to the book of *Rights and Duties*. In-class dialogues pointed out that the values of *right* and *responsibility* were among the ones that students were concerned most in their daily lives.
- The third action plan was related to the book of *Nature and Pollution*. With this action plan, especially the values of *respect for nature* and *scientific thinking* were reinforced in students.
- The fourth action plan was related to the book of *Violence and Nonviolence*. During the in-class dialogues, the values of *respect for differences, empathy* and *sensitivity* were reinforced in students.
- The fifth action plan was related to the book of *Good and Bad* and covered many teaching activities related to story writing. With this action plan, the values of *empathy, respect* and *helpfulness* were reinforced in students.
- The sixth action plan was associated with the book of *Me and Others*. This book has contributed to students' recognition of own strengths and weaknesses in terms of both their physical characteristics and personality and has led students to learn to respect others. With this action plan, the values of *empathy, self-awareness* and *respect for differences* were reinforced in students.
- The seventh action plan was associated with the book of *Success and Failure*. Through questioning of students' ideas about these concepts and analyzing the stories in the book, the values of *diligence, patience* and *honesty* were reinforced in students.
- The eighth action plan was associated with the book of *Being and Owning*. With this book, students' awareness regarding the values of *saving, sharing* and *patience* was tried to be raised, but it was figured out that this book appeared to be somewhat abstract for them.
- The ninth action plan was associated with the book of *Beauty and Ugliness*. With this book, it was aimed to question students' perspectives on these concepts, help them acquire an *aesthetic sensitivity* and make them aware of how such values can be under the influence of one's emotions. With this action plan, the values of *aesthetics sensitivity, respect for others* and *love of self and others as human beings* were reinforced in students.
- In the last action plan, a *drama activity* and a *movie watching activity* related to the values discussed in the previous action plans have been implemented. These two activities also satisfied students' needs for learning while at the same time being entertained.

Conclusion. The study concludes that the eight books selected from the *Çıtır Çıtır Felsefe* book series contributes a lot in terms of teaching values to students and that the action research process is effective in reflecting the experiences in practice. The 10 action plans implemented in this study and the findings obtained in this direction draw attention to the following important

issues: *Firstly*, values are abstract concepts. In this regard, children books (and the stories they include) can help to concretize abstract values in the classroom. *Secondly*, such teaching activities including initiating in-class dialogues about values, formulating personal ideas about them and thinking critically of them are effective strategies in teaching values to students. *Finally*, it is difficult to understand whether a student has acquired a value or not. This is because values often arise as a result of our responses to certain situations/events in the daily life. Therefore, it is important that future action research studies also engage students in some social and cultural activities during the implementation process.

Öğretmen Adaylarının İki Niceliğin Eş Zamanlı Değişimini İçeren Dinamik Fonksiyonel Durumlar İçin Oluşturdukları Grafik Temsilleri*

Prospective Teachers' Graphical Representations for Two Simultaneously Changing Quantities in Dynamic Functional Situations

Fadime Ulusoy**

To cite this article/ Atf için:

Ulusoy, F. (2020). Öğretmen adaylarının iki niceliğin eş zamanlı değişimini içeren dinamik fonksiyonel durumlar için oluşturdukları grafik temsilleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*. 8(2), 462-488. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.3m

Öz. Bu araştırma, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının iki değişkenin eş zamanlı değişimini içeren dinamik fonksiyonel durumları yorumlarken değişkenler arasındaki ilişkiyi grafik temsilleri aracılığıyla nasıl ifade ettiklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bütüncül bir durum çalışması olan bu çalışmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 100 ilköğretim matematik öğretmeni adaydır. Veriler, içine su ile doldurulan iki farklı özellikteki şişeye ait yükseklik-hacim grafiğinin çizilmesini gerektiren bir dinamik fonksiyonel durum etkinliği için yapılan yazılı açıklamalar, grafik çizimleri ve klinik görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bulgular, sadece altı öğretmen adayının grafik temsillerinin her iki durum için de doğru olduğunu göstermiştir. Grafik temsillerinde tespit edilen belirgin hatalar ve eksiklikler şunlardır: (i) değişkenler arasındaki farklı doğrusal ilişkiler için eğimleri koordine edememe, (ii) değişkenler arasındaki doğrusal olmayan ilişkileri doğrusal temsil etme, (iii) bağımlı ve bağımsız değişkenlerin rollerini değiştirerek temsil etme, (iv) değişkenler arasındaki ilişkiyi artan yerine azalan şekilde temsil etme ve (v) değişkenler arasındaki ilişkiyi verilen dinamik fonksiyonel durumun gerektirdiğinden daha az veya fazla sayıda bölüm içerecek biçimde temsil etme.

Anahtar Kelimeler: Kovaryasyonel düşünme, nitel grafikler, dinamik fonksiyonel durumlar, değişim oranı

Abstract. This study aims to reveal how prospective teachers express the relationships between variables through graphical representations when interpreting dynamic functional situations involving two simultaneously changing quantities. 100 prospective middle school mathematics teachers participated to this case study. The data consisted of prospective teachers' written responses to the task involving filling bottles with water and the graphs of volume as a function of height and clinical interviews were used to examine their covariational reasoning and graphing abilities. The findings showed that only six prospective teachers' graphical representations were correct for both dynamic functional situations. The most significant and common problems in the graphical representations were found such as (i) inability to coordinate slopes for linear relationships between variables, (ii) representing nonlinear relations of variables as linear relations, (iii) reversing the roles of dependent and independent variables, (iv) representing the relationship between variables as decreasing rather than increasing and (v) representing the relationships between variables to include more or less partitions to the graph than required by the given dynamic functional situation.

Keywords: Covariational reasoning, qualitative graphs, dynamic functional situations, rate of change

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.11.2019

Düzeltilme Tarihi: 20.01.2020

Kabul Tarihi: 18.04.2020

* Bu araştırma, 19-22 Haziran 2019'da Ankara Üniversitesi'nde gerçekleştirilen VI. International Eurasian Educational Research Congress'de (EJER-2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, fadimebayik@gmail.com ORCID: 0000-0003-3393-8778

Giriş

“Değişim” ve “değişim oranı”, ortaokuldan yükseköğretime kadar matematik öğretim programlarında yer tutan iki önemli kavramdır (Thompson ve Carlson, 2017). “Değişim” kavramı tek bir değişken üzerinden yorumlanırken, “değişim oranı” kavramı iki değişkenin birbiriyle ilişkili olarak nasıl değiştiğini niceliksel ve niteliksel anlamda incelemeyi sağlar (Kertil, Erbaş ve Çetinkaya, 2017). Değişim oranı kavramını temel alan “kovaryasyonel düşünme” ise iki farklı niceliğin eş zamanlı değişiminin koordineli bir şekilde incelenmesini içerir (Carlson, 1998; Carlson, Jacobs, Coe, Larsen ve Hsu, 2002; Saldanha ve Thompson, 1998; Thompson, 1994). Ayrıca kovaryasyonel düşünme, iki değişkenin birbirine göre değişimini sadece bazı sayısal değerlere göre koordine etmeyi değil, bu değişimi tüm değerler için sürekli bir koordinasyon ile incelemeyi gerektirmektedir (Saldanha ve Thompson, 1998). Bu yönüyle, kovaryasyonel düşünme dinamik, sürekli ve gelişimsel bir yapıya sahiptir (Thompson, 2011). Niceliklerdeki eş zamanlı değişimlerin koordine edilmesi ise değişim oranı, fonksiyon, eğim ve türev gibi önemli matematiksel kavramların temelini oluşturur ve bu kavramların anlaşılmasına yardımcı olur (Carlson vd., 2002; Carlson, Larsen ve Lesh, 2003).

Kovaryasyonel düşünmenin matematik kavramları açısından taşıdığı öneme paralel olarak son yıllarda araştırmacılar çeşitli matematiksel kavramlar ve konular üzerinde öğrencilerin kovaryasyonel düşünmeyi nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmayı hedefleyen çalışmalara yoğunlaşmışlardır (örn., parametrik fonksiyonlar (Paoletti ve Moore, 2017; Stalvey ve Vidakovic, 2015), üstel fonksiyonlar (Ellis, Ozgur, Kulow, Williams ve Amidon, 2015), değişim oranı ve orantı (Johnson, 2015), türev (Jones, 2017) ve örüntüler (Wilkie, 2019)). Çalışmalar öğrencilerin değişim oranı ve kovaryasyonel düşünme ile ilgili eksiklikleri nedeniyle daha çok üniversite düzeyinde ele alınan fonksiyonlar, limit, türev ve integral gibi matematik kavramlarını anlamada ciddi sıkıntılar yaşadıklarını vurgulamaktadır (Monk, 1992; Monk ve Nemirovsky, 1994; Thompson, 1994). Araştırmalar incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kovaryasyonel düşünme süreçleri ile ilgili çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Oysa kovaryasyonel düşünme, ortaokul seviyesinde de oran, orantı, eğim ve örüntüler gibi birçok matematik konusunun kavramsal boyutta anlaşılması bakımından kritik role sahiptir (Thompson ve Carlson, 2017). Örneğin, ortaokul düzeyinde öğrenciler çeşitli bağlamlarda değişik örüntüleri inceleyerek kovaryasyonel muhakemeyi öğrenmeye başlarlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Ayrıca, öğrenciler ortaokul matematik öğrenme alanları içinde oran, orantı, eğim ve doğrusal denklemleri de öğrenmektedirler. Bu nedenle, ortaokul düzeyinde kovaryasyonel düşünmenin kavranması sonraki yıllarda limit, türev ve integral gibi ileri düzey matematik konularının anlamlı öğrenilmesi bakımından önem taşımaktadır (Confrey ve Smith, 1995). Bu doğrultuda, matematik eğitimcileri öğrencilerin erken yaşlarda “değişim oranı” kavramıyla ilgili çalışmalarının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır (Confrey ve Smith, 1995; Thompson, 1994).

Öğrencilerin kovaryasyonel düşünme becerilerinin desteklenmesinde ise öğretmenlerin bu konudaki alan bilgilerinin yeterli seviyede olması gerekir (Thompson, 2013; Thompson ve Carlson, 2017). Bu farkındalıkla, son yıllarda matematik eğitimi araştırmacıları değişim oranının kavramsallaştırılmasında öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin kovaryasyonel düşünme süreçlerini araştırma eğilimi göstermektedir. Örneğin, Thompson, Hatfield, Yoon, Joshua ve Byerley (2017) öğretmenler için grafiklerdeki kovaryasyon anlamını yorumlama ve fark etmenin alışlagelmiş bir durum olmadığını belirtmektedir. Birçok çalışmada da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kovaryasyonel düşünme becerilerinin araştırılmasının ve geliştirilmesinin

gerekliliğinden açıkça bahsedilmektedir (örn., Carlson vd., 2003; Paoletti ve Moore, 2017; Thompson ve Carlson, 2017; Thompson vd., 2017). Fakat kovaryasyonel düşünmeyi içeren matematik konularının lise ve üniversite düzeyinde yoğunlaşması gibi olası bir nedenden ötürü ortaokul matematik öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının kovaryasyonel düşünme süreçlerine daha az odaklanıldığı dikkat çekmektedir (Kertil vd., 2017; Stalvey ve Vidakovic, 2015; Şen-Zeytun, Çetinkaya ve Erbaş, 2010; Yemen-Karpuzcu, Ulusoy ve Işıksal-Bostan, 2017). Bu araştırmaların sonuçları ise matematik öğretmeni adaylarının kovaryasyonel düşünme süreçlerinde değişkenler arasındaki ilişkinin koordine edilmesi ve değişkenlerin uygun biçimde atanması gibi konularda ciddi sıkıntılar yaşadıklarını vurgulamaktadır. Bu bakımdan, öğrencilerin kovaryasyonel anlama ile ilgili doğru kavrayışlar oluşturabilmesi için öğretmen adaylarının lisans programlarını tamamlamadan önce bu konuda ne bildiklerinin araştırılması ve konu ile ilgili eksikliklerinin giderilmesi önem taşımaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, kovaryasyonel düşünmenin anlaşılmasında dinamik fonksiyonel durumların kullanılmasının değişim oranı ile kovaryasyonel muhakeme arasında ilişkilerin kurulmasını sağlamaya yardımcı olduğu belirtilmektedir (Carlson, 1998; Confrey ve Smith, 1995; Koklu ve Jakubowski, 2010). Örneğin, zamana göre bir aracın hızının nasıl değiştiğinin incelenmesi gibi kinematik durumlar ya da bir şişedeki suyun hacmine göre yüksekliğinin nasıl değiştiğinin ele alınması gibi durumlar birer dinamik fonksiyonel durum örneğidir (Carlson vd., 2002; Johnson, 2015). Araştırmacılara göre, dinamik fonksiyonel durumları incelemek, bir değişkenin ele alınan bağlam kapsamında nasıl değiştiğinin incelenerek diğer değişkendeki değişimleri görselleştirmeyi sağlamaktadır (Gravemeijer ve Doorman, 1999; Moore ve Thompson, 2015; Yemen-Karpuzcu vd., 2017). Diğer taraftan, dinamik fonksiyonel durumlar ele alınan bağlamın grafik üzerinde yorumlanmasını veya grafiğe aktarılmasını da gerektirmektedir. Oluşturulan grafikler ise araştırmacılara ele alınan değişkenlerin eş zamanlı değişimine öğrencilerin matematiksel olarak hangi anlamları yüklediklerini anlama fırsatları sunmaktadır (Kertil, Erbaş ve Çetinkaya, 2019; Yemen-Karpuzcu vd., 2017). Örneğin, Moore ve Thompson (2017), birçok öğretmenin değişkenler arasındaki ilişkiyi kovaryasyon yerine grafiğin sabit şekli üzerinden (static shape thinking) yorumlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Dinamik fonksiyonel durumlar için üretilen grafik temsillerinin kovaryasyonel düşünmeyi yorumlamadaki etkin rolü ve konu özelinde öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların sınırlılığı göz önünde bulundurularak, bu araştırmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının iki değişkenin eş zamanlı değişimini içeren dinamik fonksiyonel durumları yorumlarken değişkenler arasındaki ilişkiyi grafik temsilleri ile nasıl ifade ettikleri incelenmiştir. Bu doğrultuda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır: (1) İlköğretim matematik öğretmeni adayları iki değişkenin eş zamanlı değişimini içeren dinamik fonksiyonel durumları yorumlarken değişkenler arasındaki ilişkiyi grafik temsilleri aracılığıyla nasıl ifade etmişlerdir? (2) İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının iki değişkenin eş zamanlı değişimini içeren dinamik fonksiyonel durumlar için ürettikleri grafik temsillerindeki hatalar ve eksiklikler nelerdir?

Kovaryasyonel Düşünme

Kovaryasyonel düşünme, eş zamanlı ve dinamik olarak değişen iki niceliğin birlikte değişimini düşünerek koordine edebilme ve değişimler arasındaki ilişkiyi bütüncül olarak yorumlayabilme becerisidir (Carlson vd., 2002). Bu konuda, Carlson vd. (2002) bir dinamik fonksiyonel durum bağlamında değişkenlerin ilişkilendirilmesinde gerçekleşen belli zihinsel eylemleri (mental actions) inceleyerek kovaryasyonel düşünmeyi 5 farklı seviyede ele aldıkları *Kovaryasyonel*

Düşünme Çerçevesi'ni sunmuştur. Bu çerçevede yer alan seviyelerin isimleri ve her bir seviyenin içerdiği zihinsel eylemler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

Kovaryasyonel Düşünme Çerçevesindeki Zihinsel Eylemler ve Seviyeler (Carlson vd., 2002)

Zihinsel Eylem (ZE)	Seviye 1 Koordinasyon	Seviye 2 Yön	Seviye 3 Niceliksel koordinasyon	Seviye 4 Ortalama değişim oranı	Seviye 5 Anlık değişim oranı
(ZE1)	Bir değişkenin değerini diğer değişkenlerdeki değişimlerle koordine etme	Bir değişkenin yönünü diğer değişkenlerdeki değişimlerle koordine etme	Bir değişkenin miktarını diğer değişkenlerdeki değişimlerle koordine etme	Fonksiyonun ortalama değişim oranını (hızını), bağımsız değişkendeki eş artışlarla koordine etme	Fonksiyonun anlık değişim oranını (hızını), fonksiyonun bağımsız değişkenindeki sürekli değişikliklerle koordine etme
(ZE2)					
(ZE3)					
(ZE4)					
(ZE5)					

Tablo 1'de özetle görüldüğü üzere, *Koordinasyon seviyesi*, bir değişkenin diğer değişken ile yön ve miktar dahi belirtmeden koordine edilmesini içeren zihinsel eylemleri kapsar. Örneğin, "hacim değişince yükseklik de değişir" söylemi değişimin niteliğini belirtmeden iki değişken arasında bir değişimin varlığına dair bir koordinasyonu içermektedir. Değişimin yönünün belirtildiği *Yön seviyesi* ZE1 ve ZE2'de ifade edilen eylemlerin sergilenebileceği bir seviyedir. Bu seviyedeki bir öğrenci, bağımsız değişkendeki değişimleri düşünerek bağımlı değişkenin ne yönde değişeceğini belirtebilir (örn., su ekledikçe suyun yüksekliği artar). *Niceliksel koordinasyon seviyesi* ise artık bağımsız değişken ekseninin eşit aralıklara bölünmesini ve bu eşit aralıklarda değişkenin miktarına bakarak bağımlı değişkendeki değişimlerin yorumlanmasını içerir. Teorik çerçeveye göre bu seviyede bir öğrenci ZE3 ve altındaki tüm zihinsel eylemleri sergileyebilir. *Ortalama değişim oranı seviyesi* ise bağımsız değişkenin eşit miktarlarında grafikte oluşacak eğimin özelliklerini incelemeyi ve iki değişkeni sistematik olarak koordine etmeyi içerir. Bu seviyede bir öğrenci ZE4 ve altındaki tüm zihinsel eylemleri sergileyebilir. *Anlık değişim oranı seviyesi* ise bağımsız değişkeni birim birim ele almayı ve bağımsız değişkenin her biriminde bağımlı değişkendeki değişimleri sistematik olarak incelemeyi içermektedir. Bu seviyede, bir öğrenci şişelere su doldurulmasını içeren dinamik fonksiyonel durum için şişelerin konkav yapılarını hesaba katarak değişkenler arasındaki ilişkinin nasıl olacağını yorumlayabilir ve bu ilişkiyi ortaya çıkacak eğriyi grafiğine yansıtabilir. Sonuç olarak, Carlson vd. (2002) bu teorik çerçevede kovaryasyon imgesinin dinamik bir yapıda ve seviyelerin gelişimsel bir nitelikte olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Carlson vd. (2003) öne sürdükleri teorik çerçeve kapsamında öğretmen adaylarının kovaryasyonel düşünme süreçlerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda bazı öğretmen adaylarının (i) bağımlı ve bağımsız değişkenlerin rollerini uygun olmayacak biçimde değiştirdiklerini, (ii) bazı durumlarda bağımlı ve bağımsız değişken dışında "zaman" gibi ikincil bir değişkeni işe koştuklarını ve (iii) değişkenler arasındaki doğrusal olmayan ilişkileri sözel olarak ifade edemediklerini gözlemlemişlerdir. Benzer şekilde, bu teorik çerçeveyi kullanarak, Yemen-Karpuzcu vd. (2017) kovaryasyonel düşünme düzeyi yüksek ve zayıf olan iki öğretmen

adayının akran öğrenme ortamında kovaryasyonel düşünme süreçlerinin nasıl değiştiğini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, akran öğrenme ortamı her ne kadar kovaryasyonel düşünme seviyesi zayıf olan öğretmen adayına kendi hatalarını fark etmesi adına fayda sağlasa da onun değişkenlerin rollerini belirleme ve değişim oranını sistematik yorumlama konularındaki sınırlı zihinsel imgelerini değiştirmede tam manada yeterli olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Son yıllarda, Carlson vd.'nin (2002) öne sürdüğü teorik çerçevenin özellikle son iki seviyeyi yeterli açıklayamadığı yönünde yapılan eleştiriler üzerine kovaryasyonel düşünmenin daha anlaşılır karakterize edilmesi için araştırmacılar tarafından yeni adımlar atılmıştır (Johnson, 2015; Kertil vd., 2019; Thompson ve Carlson, 2017). Örneğin, Thompson ve Carlson (2017) beş seviyesi olan kovaryasyonel düşünme çerçevesini yeniden düzenlemişlerdir. Tüm düzeylerde çeşitli modifikasyonlar yaparak yeniden düzenledikleri çerçeveye “değişkenlerin koordine edilememesini” ilk seviye olarak eklemişlerdir. Diğer taraftan, kovaryasyonel düşünme ile ilgili yapılan tüm teorik çerçevelerin analizini yaparak Kertil vd. (2019) modelleme etkinliklerinin kullanıldığı bir tasarım tabanlı araştırma kapsamında öğretmen adaylarının kovaryasyonel düşünme süreçlerini incelemişlerdir. Bu inceleme sonucunda araştırmacılar Thompson ve Carlson (2017) tarafından güncellenen kovaryasyonel düşünme seviyeleri ve niceliksel düşünme teorisini daha açık hale getirmişlerdir. Kertil vd. (2019) sundukları teorik yapıda kovaryasyonel düşünmeyi (i) değişkenlerin belirlenmesi, (ii) değişkenlerin koordine edilmesi ve (iii) değişim oranının nicelleştirilmesi bileşenleri doğrultusunda Tablo 2’deki gibi ele almışlardır. Kertil vd. (2019) yaptıkları tasarım tabanlı çalışmada öğretmen adaylarının modelleme etkinlikleriyle uğraştıkça Tablo 2’de açıklanan kovaryasyonel düşünme seviyelerinde ciddi manada iyileşmeler olduğu sonucuna varmıştır. Örneğin, çalışmanın başlangıcında öğretmen adayları “zaman” gibi ikincil değişkenler üzerinden değişkenlerin ilişkilerini açıklarken çalışmanın ilerleyen aşamalarında bu konudaki eğilim ciddi oranda azalmıştır. Benzer şekilde, çalışmanın başında öğretmen adaylarının birçoğu değişkenler arasındaki ilişkiyi koordine bile edemezken çalışmanın ilerleyen aşamalarında doğrudan ve sistematik koordinasyon yapabilen öğretmen adayı sayısı oldukça artmıştır. Bu anlamda, katılımcılar değişkenleri kabaca incelemek yerine değişkenlerden birini birim birim arttırarak diğer değişkenin değişimini gözlemlemişlerdir.

Açıklanan bu teorik çerçeveler doğrultusunda öğrencilerin veya öğretmenlerin kovaryasyonel düşünme seviyelerinin gruplandırılması alan yazında sıklıkla yapılmaktadır. Bu çalışmada ise, öğretmen adaylarının iki değişkenin eş zamanlı değişimini içeren dinamik fonksiyonel durumları yorumlarken değişkenler arasındaki ilişkiyi grafik temsilleri aracılığıyla nasıl ifade ettiklerinin ve grafiklerde belirgin olarak ortaya çıkan hataların neler olduğunun belirlenmesinde kovaryasyonel düşünme çerçevelerine göre doğrudan bir seviye analizi yapılmamıştır. Onun yerine, öğretmen adaylarının çizdiği her bir grafik değişkenlerin ele alınış biçimine göre detaylı olarak incelenmiş ve içerdiği eksiklikler ortaya çıkarılmıştır. Bu eksikliklerin muhtemel nedenleri ise bahsi geçen teorik çerçevelerin ışığında yorumlanmıştır. Diğer bir deyişle, bahsi geçen teorik çerçeveler doğrudan kodlar çerçevesinde kullanılsa bile öğretmen adaylarının grafiklerindeki hata ve eksikliklerinin tespiti ve bunların nedenlerinin belirlenmesinde önemli roller üstlenmiştir. Bu yönüyle, çalışmanın grafik temsilleri özelinde kovaryasyonel düşünme alan yazınına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 2.

Kovaryasyonel Düşünme: Boyutları ve Alt Bileşenleri (Kertil, 2020, s.3-4; Kertil vd., 2019, s.5)

Boyutlar ve Alt Bileşenleri	Açıklama
Değişkenlerin belirlenmesi	
Birincil değişkenlerle düşünme	Eş zamanlı değişen iki değişkenden birisini bağımlı diğerini ise bağımsız değişken olarak alma
İkincil değişkenlerle düşünme	Problem bağlamında verilmeyen üçüncü bir değişken ile düşünme
Değişkenlerin rolünü değiştirme	Bağımlı ve bağımsız değişkenleri yer değiştirerek düşünme
Değişkenlerin koordine edilmesi	
Koordine edememe	Eş zamanlı değişimleri üçüncü bir değişkene bağlı olarak ayrı ayrı düşünme. (örn., <i>Hacim zamana bağlı olarak artıyor, yükseklik zamana bağlı olarak artıyor.</i>)
Dolaylı koordinasyon	Eş zamanlı değişimleri üçüncü bir değişkene bağlı olarak dolaylı koordine etme. (örn. <i>Hacim ve yüksekliğin her ikisi de zamana bağlı olarak artıyor.</i>)
Doğrudan koordinasyon	Eş zamanlı değişimler arasında doğrudan ilişki kurma (örn., <i>Hacim arttıkça yükseklik de artıyor.</i>)
Doğrudan ve sistematik koordinasyon	Eş zamanlı değişimleri doğrudan ve sistematik koordine etme. Değişkenlerden birini birim birim artırarak diğer değişkenin değişimini gözlemleme. (örn., <i>Birim hacim artışında yükseklik artarak artıyor.</i>)
Değişim oranının nicelleştirilmesi	
Kabaca veya sezgisel nicelleştirme	Değişim oranının (hızının) değerini matematiksel bir gerekçelendirme sunmadan, sezgisel olarak kabaca ifade etme; grafikteki eğriliği yanlış veya eksik ifade etme, gösterme. (örn., <i>Yükseklik artışı gittikçe yavaşlamaktadır.</i>)
Miktar odaklı nicelleştirme (örn., hacim)	Ölçülmesi kolay tek bir niceliğe odaklanma; değişkenlerden sadece birine odaklanıp bu değişkenin ardışık aralıklardaki değişimini toplamsal olarak karşılaştırma, (örn., <i>Eşit hacim aralıklarında, yükseklikteki değişimin gittikçe arttığı gözlemlenmektedir.</i>)
Yoğunluk odaklı nicelleştirme (örn., debi, hız)	İki niceliğin birlikte yorumlanmasıyla oluşan yeni ve soyut bir niceliğe odaklanma; değişkenlerden birini birim birim değiştirip (bu birimin sonsuz küçük değerler alabileceğinin farkında olarak) diğerindeki değişime odaklanma; birlikte değişimde ortaya çıkan değişim oranını (hızını) yeni bir nicelik olarak görebilme. (örn., <i>Birim hacim artışında, yükseklik azalan oranda artmaktadır.</i>)

Yöntem

Bağlam ve Katılımcılar

Bu çalışma, temsil geçiş süreçlerini ve grup ile öğrenme süreçlerini temel olarak oluşturulmuş ve kovaryasyonel düşünme becerilerinin gelişimini hedefleyen bir öğretim deneyinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada, öğretmen adaylarından çeşitli şişelere sabit oranda su doldurulması esnasında yükseklik ve hacim arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu grafik ile temsil etmeleri ve her biri için yazılı matematiksel açıklamalar sunmaları beklenmiştir. Bu nedenle, çalışmanın amacı ve veri toplama süreçleri göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma bir bütüncül durum çalışması desenine sahiptir. Veriler, bir devlet üniversitesinin İlköğretim

Matematik Öğretmenliği Bölümü'nün son sınıfında öğrenim gören 101 öğretmen adayından elde edilmiştir. Fakat bir katılımcı Türkçe veya İngilizce olarak hiçbir yazılı açıklama sunmadığı için veriden hariç tutulmuştur. Bu nedenle, araştırmaya tam olarak 100 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcı seçiminde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adayları, lisans programı kapsamında aldıkları ders içerikleri düşünülerek son sınıftan seçilmiştir. Özel olarak, öğretmen adaylarının fonksiyonlar, limit, türev, integral gibi değişim oranının yorumlanmasını gerektiren kavramının önemli yer tuttuğu *Genel Matematik, Analiz, Analitik Geometri ve Fizik* gibi dersleri tamamlamış olmaları dikkate alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında iki niceliğin eş zamanlı değişimini içeren bir dinamik fonksiyonel durumun yer aldığı şişe-grafik etkinlikleri kullanılmıştır (Carlson vd., 2002; Swan, 1985; Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2019). Bu etkinlik, uluslararası alan yazında kovaryasyonel düşünme becerilerinin araştırılmasında sıklıkla kullanıldığı ve gerçek yaşamla yakından ilişkili olduğu için tercih edilmiştir. Ek olarak, araştırmacılar öğrencilerin ve öğretmenlerin değişim oranının anlamlandırırken yaşadıkları zorlukları kinematik bağlamlar (hız-zaman) dışında dinamik fonksiyonel durumlar üzerinde çalışılmaması ile ilişkilendirdikleri için (Herbert ve Pierce, 2012; Wilhelm ve Confrey, 2003) bu çalışmada kinematik bağlam içermeyen bir dinamik fonksiyonel durum (yükseklik-hacim) seçilmiştir.

Veri toplama etkinliğinin oluşumu için öncelikle Yemen-Karpuzcu vd.'nin (2017) kullandığı 8 farklı şişe içeren bir etkinlik kullanılarak 32 öğretmen adayıyla bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada öğretmen adaylarından sabit oranda su ile doldurulurken her bir şişe için yükseklik ile hacim arasındaki ilişkinin nasıl olacağını grafik üzerinde çizmeleri ve iki değişken arasındaki ilişkiyi matematiksel olarak yazılı biçimde açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adayları, tüm çizimleri ve yazılı açıklamaları tamamladıktan sonra etkinliği araştırmacıya teslim etmiştir. Bu pilot uygulama yaklaşık 50 dakika sürmüştür. Fakat pilot çalışmada öğretmen adaylarının şişelerin tümü için detaylı açıklama yazma konusunda zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu zorluklar nedeniyle yazdıkları açıklamaların uzunluk ve kalitesinin düştüğü tespit edilmiştir. Bu nedenle, pilot çalışma sonrasında iki şişenin ve grafiğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmada öğretmen adaylarının iki niceliğin eş zamanlı değişimini içeren dinamik fonksiyonel durumu nasıl yorumladığını anlamak için Şekil 1'de verilen iki şişe kullanılmıştır.



Şekil 1. Veri toplama aracındaki dinamik fonksiyonel durum etkinliğinde yer alan şişeler

Birçok farklı özellikte ve görünümde resmedilen şişe örnekleri içinde bu iki şişe şu nedenlerden dolayı tercih edilmiştir: (i) şişelerin üç farklı bölüme sahip olmaları; (ii) silindirik ve silindirik olmayan bölümler içermeleri; (iii) görsel olarak farklı olmaları (örn., Şişe A'nın tüm bölümleri

köşeli görünürken, Şişe B'nin alt kısmı eğrisel görünmektedir). Şişelerin seçilmesinde kullanılan ölçütler, kovaryasyonel düşünme kapsamında yapılan çalışmalar göz önünde bulunularak belirlenmiştir. Örneğin, Şişe A özellikle iki farklı silindirik bölüme sahip olduğu için seçilmiştir. Çünkü Şişe A'daki iki silindirik bölüm grafik temsili ile ifade edilirken grafikteki doğrusal ilişkilerde eğimin değişim oranını doğru yansıtarak çizilmesi gerekmektedir. Yine şişelerdeki eğrisel ve köşeli görüntüler öğretmen adaylarının değişkenler arasındaki kovaryasyonel ilişki yerine şişelerin şekline odaklanıp odaklanmadıklarını anlamak için tercih edilmiştir.

Pilot çalışmadan sonra son hali verilen şişe-grafik etkinliği çalışmanın esas katılımcıları olan 100 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu süreçte öğretmen adaylarından iki şişeye ait yükseklik-hacim grafiğini veri toplama aracında ayrılan bölümlerde ayrı ayrı çizmeleri istenmiştir. Ek olarak, öğretmen adayları her bir durum için yükseklik ve hacim ilişkisi ile ilgili matematiksel açıklamalarını detaylı olarak yazmışlardır. Bu yazılı açıklamalar sayesinde öğretmen adaylarının bir dinamik fonksiyonel durum içinde iki değişken arasındaki değişimi nasıl yorumladıkları tespit edilebilmiştir ve böylece kovaryasyonel düşünme ile ilgili yorumlama biçimlerine de detaylı anlamda erişilmiştir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının yazılı açıklamalarının ve çizdikleri grafiklerin incelenmesinden sonra çizilen grafiklerdeki hataların ve eksikliklerin farklı tiplerine göre belirlenen 8 kişi ile klinik görüşme yapılmıştır. Klinik görüşme yapmak için seçilen katılımcılar her iki şişe için de grafipleri hatalı çizen/yorumlayan kişiler arasından seçilmiştir. Hangi öğretmen adaylarıyla görüşüldüğü ve görüşülen öğretmen adaylarının çizdikleri grafiklerin özellikleri Tablo 3'te sunulmuştur. Öğretmen adaylarının gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır.

Tablo 3.

Görüşme Yapılan Öğretmen Adaylarının Çizdiği Grafik Temsillerinin Özellikleri

Çizilen grafik temsillerinin özellikleri	Görüşülen öğretmen adayı
Şişelerdeki üç bölümü dikkate alanlar	Hakan Sema
– Değişkenler arasında doğrusal olmayan ilişkileri sanki doğrusal bir ilişki varmış gibi çizmişlerdir.	
– Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin rollerini yer değiştirerek hatalı grafikler oluşturmuşlardır.	Zeynep Gizem
– Değişkenler arasındaki ilişkiyi <i>artan/azalan oranda artan</i> olacak şekilde çizmek yerine <i>artan/sabit/azalan oranda azalan</i> olacak şekilde grafik çizmişlerdir.	Merve Erkan
Şişelerdeki üç bölümü dikkate almayanlar	Yasemin Selin
– Şişeleri olması gerekenden daha az (3'ten az) ya da daha fazla (3'ten fazla) bölüme ayırarak grafik çizmişlerdir.	

Tablo 3'te görüldüğü üzere farklı hata türlerinin her birinde iki katılımcı ile görüşülmüştür. Bunun nedeni ise Tablo 3'te her bir kategorideki iki katılımcının aynı hata kategorisinde farklı biçimlerde cevaplar sergilemiş olmalarıyla ilgilidir. Örneğin, Şekil 1'de verilen şişeleri olması gerekenden az veya daha fazla bölüme ayırarak grafik çizen öğretmen adaylarından Yasemin'in grafiği Şişe B için 4 bölüm içerirken, Selin'in Şişe A için çizdiği grafik iki doğrusal parçadan oluşan bir grafik olmuştur. Benzer şekilde, grafiklerde şişelerin silindirik olmayan kısımlarında değişkenler arasında doğrusal olmayan ilişkileri doğrusal olarak çizen Hakan ve Sema'nın da cevapları farklı nitelikte olmuştur. Hakan, Şişe A köşeli diyerek değişkenler arasındaki ilişkileri sürekli doğrusal resmedip, Şişe B için şişenin eğrisel kısmında doğrusal bir grafik çizmemiştir. Fakat Sema her iki şişede tüm bölümler için değişkenler arasındaki ilişkileri grafiklerde doğrusal olacak şekilde çizmiştir.

Klinik görüşmelerde verdikleri cevapların doğru veya yanlış olduğu söylenmeden katılımcılardan grafik çizerken değişkenler arasındaki ilişkileri nasıl ele aldıklarını tekrar açıklamaları istenmiştir. Görüşme esnasında, öğretmen adayının cevaplarına göre araştırmacı katılımcının düşüncesini daha iyi açığa çıkarmak için çeşitli sorular yönelmiştir. Örneğin, “Buna nasıl karar verdin?”, “Bir arkadaşın senden farklı olarak bu grafiği şöyle çizmiş. Bu konuda ne düşünüyorsun?”, “İki farklı genişlikte dik silindir şeklinde şişe alalım. Bunların hacim-yükseklik grafiği nasıl olur?” ve “Biz bu şişeye sürekli su koyuyoruz ama senin grafiğinde hacim hep azalıyor diye yorumluyorum. Neden?” gibi sorular yöneltilmiştir. Bu sorular katılımcıların hatalarını düzeltmekten ziyade düşünsel süreçlerini daha iyi açığa çıkarma amacı güderek sorulmuştur. Görüşmeler seçilen her bir katılımcı ile bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşmelerin hepsi aynı ortamda gerçekleştirilmiştir ve kamera kaydına alınmıştır. Görüşmede edinilen veriler, veri çeşitlemesinin sağlanması, katılımcıların farklı düşüncülerinin detaylarının anlaşılması ve yazılı verilerin daha açık hale getirilmesi amaçlarına hizmet etmiştir.

Verilerin analizinde öğretmen adaylarının çizdikleri grafik temsilleri ilk önce doğru ve yanlış olarak sınıflandırılarak frekans hesabı yapılmıştır. Doğru grafikler, Şişe A için silindirik kısımlardaki değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiyi eğimleri koordine ederek yansıtan ve silindirik olmayan kısım için doğrusal olmayan ilişkiyi veren grafikler olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, Şişe B için de silindirik olmayan kısmı iki parça halinde değişkenler arasındaki ilişkileri doğru yansıtan ve silindirik kısımdaki doğrusal ilişkiyi ifade eden grafikler olarak ele alınmıştır. Diğer biçimlerde çizilen grafik temsilleri yanlış olarak kodlanmıştır. Bu doğrultuda şu dört grup altında frekans analizi yapılmıştır: (i) Şişe A grafik temsilini doğru çizen ve Şişe B grafik temsilini yanlış çizen, (ii) Şişe B grafik temsilini doğru çizen ve Şişe A grafik temsilini yanlış çizen, (iii) her iki şişe için de grafik temsillerini hatalı çizen, (iv) her iki şişe için de grafik temsillerini doğru çizen. Ardından, grafik temsillerindeki hatalar ve eksiklikler benzerliklerine ve sıklıklarına göre gruplanmıştır ve frekanslar her bir şişe için ayrıca hesaplanmıştır. Bu hataların/eksikliklerin neler olduğu ve olası nedenleri alan yazındaki çalışmalar ışığında belli temalar ve kodlar altında ele alınmıştır. Bu bağlamda, veriler, katılımcı adı, çizdiği grafik, yazılı açıklamaları ve verilecek kodlar biçiminde dört sütunun olduğu bir dokümana aktarılmıştır. Araştırmacı dokümanda yer alan tüm verileri güvenilirliği sağlamak için belli aralıklarla toplamda üç kez kodlamıştır. Ek olarak, başka bir araştırmacı verilerin rastgele seçilen %30'luk bir kısmını (30 katılımcının cevapları) belirlenen kod ve temalar altında bireysel olarak kodlamıştır. İki araştırmacının kodları arasında grafiklerin doğru yanlış çiziminin kodlanmasında %100'lük bir ortak güvenilirlik elde edilirken, grafiklerin hata tiplerinin gruplanmasında %85'in üzerinde bir ortak güvenilirlik elde edilmiştir. Bu noktada, iki araştırmacı uzlaşamayan durumlar için bir araya gelerek tartışma yaptıktan sonra kodlar ile ilgili ortak bir kanaate varmışlardır.

Bulgular

Bulgularda öncelikle öğretmen adaylarının dinamik fonksiyonel durumlar için grafik temsili üretme performansları hangi şişelere ait grafikleri ne derece doğru çizebildiklerinin frekansları ve verileri yorumlanarak açıklanmıştır. Akabinde, öğretmen adaylarının ürettikleri grafik temsillerinde sıklıkla karşılaşılan hataların ve eksikliklerin neler olduğu çizilen grafikler, yazılı açıklamalar ve görüşme verileri ile örneklendirilerek yorumlanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Grafik Temsillerini Üretme Performansları

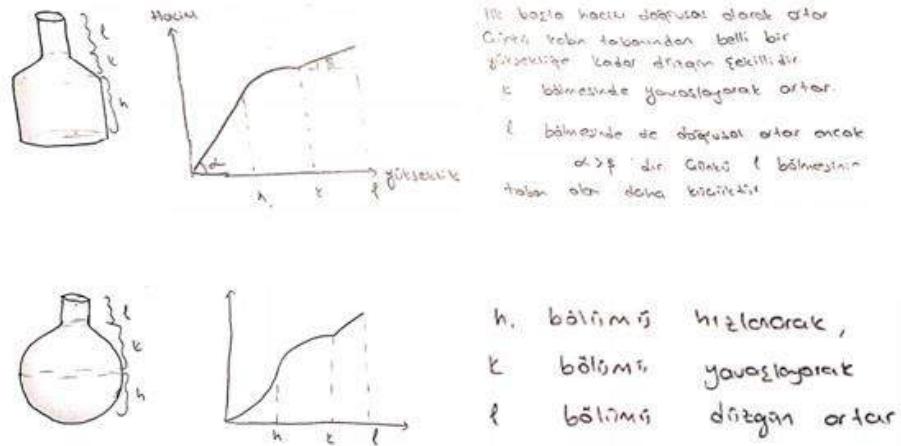
Öğretmen adaylarının şişeler için oluşturdukları grafik temsillerindeki performansları Tablo 4’te gösterilmiştir. Bu bakımdan, Tablo 4’te öğretmen adaylarının hangi şişenin/şişelerin grafiğini/grafiklerini doğru çizdikleri veya yanlış çizdikleri sayısal olarak verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Grafik Temsillerini Üretme Performansları

Çizilen grafik temsillerinin doğruluk durumları	Kişi sayısı
Şişe A ve Şişe B grafik temsillerinin ikisi de doğru	6
Şişe A grafik temsili doğru-Şişe B grafik temsili yanlış	5
Şişe B grafik temsili doğru-Şişe A grafik temsili yanlış	19
Şişe A ve Şişe B grafik temsillerinin ikisi de yanlış	70
Toplam	100

Tablo 4’e göre, sadece 6 öğretmen adayının her iki şişe için de doğru grafik oluşturduğu tespit edilmiştir. Her iki grafiği de doğru yapan öğretmen adaylarının yazılı cevapları, onların değişim oranı kavramının farkında olduklarını ve diğer öğretmen adaylarına oranla değişkenler arasındaki ilişkiyi daha iyi koordine etmeye çalıştıklarını göstermiştir. Her iki grafiği de doğru çizen öğretmen adayı Nagihan’ın yazılı açıklamaları ve çizdiği grafikler Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Her iki şişe için de doğru çizilmiş grafik temsil örnekleri

Öğretmen adayı Nagihan’ın grafikler için sunduğu açıklamalar onun her iki şişedeki üç farklı bölümü fark ettiğini yansıtmaktadır. Ayrıca öğretmen adayı, Şişe A için silindirik kısımlarda ortaya çıkacak doğrusal ilişkileri ayırt etmesine ek olarak grafikte oluşan doğruların eğimlerinin farklılığını da uygun biçimde koordine edebilmiştir. Bu farklılığın sebebi olarak şişenin silindirik kısımlarının taban alanlarındaki farklılığa odaklanmıştır. Nagihan’ın Şişe A için yaptığı açıklamalarda yüksekliğin bağımsız değişken olduğu açıkça belirtilmese de öğretmen adayı hacimdeki değişimi yüksekliğin bir fonksiyonu olarak ele almıştır. Öğretmen adayı açıklamalarında matematiksel anlamda uygun terimlere yer vermese bile “yavaşlayarak” ve “hızlanarak” ifadeleri ile değişim oranının niteliğini (örn., artan oranda/azalan oranda) bir değişkenin ardışık aralıklardaki değişimini karşılaştırarak açıklamaya çalışmıştır.

Diğer taraftan, 70 (%70) öğretmen adayı her iki şişe için de yanlışlar ve eksikler içeren grafik temsilleri oluşturmuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının iki değişkenin eş zamanlı değişimini içeren dinamik fonksiyonel durumları grafik temsiline dönüştürmekte zorlandıklarını ve bu süreçte çeşitli hatalar yaptıklarını göstermiştir. Son olarak, öğretmen adaylarının %24'ü şişelerden birinin grafik temsiliyi doğru çizirken diğer şişenin grafik temsiliyi yanlış çizmiştir. Şişe A'nın grafik temsiliyi doğru çizip Şişe B'nin grafik temsiliyi yanlış çizen 5 kişi varken tam tersini yapan öğretmen adayı sayısının 19 kişi olduğu dikkat çekmektedir. Bu noktada, Şişe B için çizilen grafik temsillerindeki doğru sayısının Şişe A için çizilen grafik temsillerindeki doğru sayısından neden daha fazla olduğunu anlamak için öğretmen adaylarının çizdikleri grafikler ve yazılı açıklamaları detaylı olarak karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir. Yapılan inceleme, Şişe B için çizilen grafik temsillerinin bazılarında cevapların şişenin şekline odaklanılarak sezgisel ve kabataslak biçimde verildiğini ortaya çıkarmıştır. Bu durumun detayları grafik temsillerindeki eksikliklerin açıklandığı alt başlıklar altında örneklendirilerek ele alınmıştır.

Öğretmen Adaylarının Çizdiği Grafik Temsillerindeki Hatalar ve Eksiklikler

Öğretmen adaylarının her bir şişeye ait yükseklik ve hacim arasındaki ilişkiyi göstermek için çizdiği grafik temsillerinde tespit edilen hatalar/eksiklikler Tablo 5'te sunulmuştur. Bu temsillerdeki hatalar ve eksiklikler ayrı başlıklar altında öğretmen adaylarının yazılı açıklamaları, çizdikleri grafik ve şişe temsilleri ve görüşmede elde edilen veriler kullanılarak açıklanmıştır.

Tablo 5.

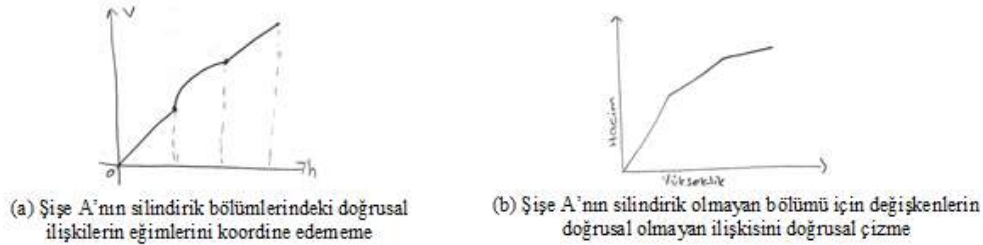
Öğretmen Adayların Grafik Temsillerinde Rastlanan Hatalar ve Eksiklikler

Grafik temsillerindeki hatalar/eksiklikler	Kişi Sayısı	
	Şişe A	Şişe B
Değişkenler arasındaki farklı doğrusal ilişkiler için eğimleri koordine edememe	51	UD*
Değişkenler arasındaki doğrusal olmayan ilişkileri doğrusal biçimde temsil etme	44	20
Değişkenlerin rollerini değiştirerek temsil etme	11	27
Değişkenler arasındaki ilişkiyi artan yerine azalan şekilde temsil etme	10	14
Değişkenler arasındaki ilişkiyi verilen dinamik fonksiyonel durumun gerektirdiğinden daha az sayıda bölüm içerecek biçimde temsil etme (3'ten az sayıda)	16	22
Değişkenler arasındaki ilişkiyi verilen dinamik fonksiyonel durumun gerektirdiğinden daha fazla sayıda bölüm içerecek biçimde temsil etme (3'ten fazla sayıda)	0	11

Not: *UD, belirtilen temanın Şişe B için uygulanabilir değil anlamına gelir. Bunun nedeni, Şişe B'nin değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olmasına neden olan sadece tek silindirik parça içermesidir. Tablodaki sayılar katılımcı sayısı 100 olduğundan aynı zamanda yüzdeleri de ifade etmektedir.

Değişkenler arasındaki farklı doğrusal ilişkiler için eğimleri koordine edememe

Şişe A iki farklı silindirik bölüm içermektedir. Bu iki silindirik bölümün altta olanın taban alanı üsttekinden daha geniştir. Bu farklılık, şişede birim yükseklikteki hacim miktarını silindirik bölümlerde farklılaştırmaktadır. Bu durum da silindirik bölümler için çizilen doğrusal ilişkilerin eğimlerinin farklı olmasına neden olmaktadır. Bu yüzden, Şişe A için çizilen doğru bir yükseklik-hacim grafik temsili belirlenen eğimlerin uygun biçimde koordine edilmesi gerekmektedir. Fakat öğretmen adaylarının %51'i Şişe A'nın grafik temsili silindirik bölümler için değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olması gerektiğini fark etmesine rağmen bu ilişkileri temsil ederken eğimlerindeki farklılığı koordine edememiştir. Bu durumu daha iyi açıklamak için bir öğretmen adayının çizdiği grafik temsil örneği Şekil 4-a'da sunulmuştur.



Şekil 4. Şişe A için çizilen ve farklı hata kategorilerinde kodlanan yanlış grafik temsil örnekleri

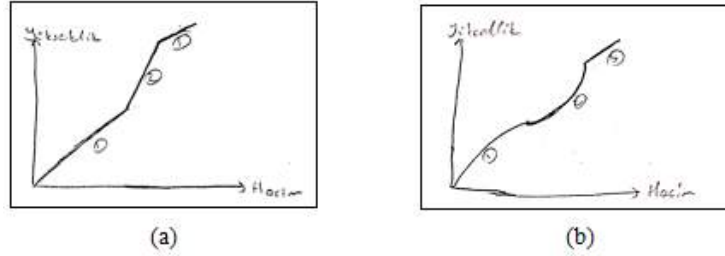
Bu öğretmen adayı, çizdiği grafik için şu şekilde yazılı açıklama yapmıştır: “Birinci bölge bitene kadar doğrusal bir hacim artışı göstereceğini düşünüyorum. İkinci bölgede şişe gittikçe daralıyor. III. Bölgede de aynı ilk bölgedeki gibi düzenli artış olacak.” Öğretmen adayı her ne kadar uygun matematiksel terimler kullanarak değişkenler arasındaki ilişkiyi ifade edemese de hem çizimi hem de açıklamaları onun şişenin silindirik bölümlerinde değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin varlığının farkında olduğunu göstermektedir. Diğer önemli bir nokta da öğretmen adayının şişedeki doğrusal ilişki içermeyen ikinci bölümü fark edebilmiş olmasıdır. Fakat yazılı açıklamalar, öğretmen adayının değişkenleri birbirinden bağımsız iki fonksiyonun bileşeni gibi ifade ettiğini göstermektedir. Çünkü açıklamalarında “doğrusal bir hacim artışı” ifadesi hacmin yükseklik ile ilişkilendirilmesi konusunda netlik içermemektedir. Özellikle şişenin üçüncü bölümü için yaptığı açıklamada düzenli artış gösterecek değişkenin ya da değişkenlerin ne olduğu dahi belirtilmemiştir. Benzer şekilde, birçok öğretmen adayının “Şişe A'nın ilk ve üçüncü bölümü için aynı doğruyu çizdim” ve benzeri yazılı açıklamaları onların grafik çizerken izlediği yolu net biçimde ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak, bu kategoride kodlanan grafik çizimlerini yapan öğretmen adayları Şişe A'nın silindirik kısımlarındaki farklılığa ve bu farklılığın değişim oranını ifade etmede yarattığı farka değil sadece şişede silindirik bir bölümün var olup olmamasına odaklanmışlardır.

Değişkenler arasındaki doğrusal olmayan ilişkileri doğrusal biçimde temsil etme

Çalışmada ele alınan iki şişe de silindirik bölümlere ek olarak silindirik olmayan bölümler içermektedir. Örneğin, Şişe A'nın orta kısmı kesik bir koniye benzerken, Şişe B'nin alt iki parçasının bütünü bir küre şekline benzemektedir. Bu şişe bölümlerinde ele alınan yükseklik ve hacim değişkenleri arasındaki ilişkiler silindirik bölümlerdeki ilişkilere göre farklılıklar gösterir. Bu nedenle, öğretmen adaylarından her iki şişede de silindirik olmayan bölümlerdeki değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal olmadığını fark etmeleri beklenmiştir. Fakat Şişe A için çizilen grafiklerin %44'ünde şişenin silindirik olmayan bölümü için yükseklik ve hacim arasındaki değişime ait grafiğin doğrusal çizildiği tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, genel olarak Şişe A'nın ikinci bölümünün yüzeyini düzgün bir geometrik şekil olarak (ikizkenar yamuk gibi) algılamış ve birim yükseklikteki suyun artış oranını dikkate almamışlardır. Birim yükseklikteki hacim analizini 1V-3V-5V-7V gibi yazdıkları ifadelerdeki 2V'lik farklara odaklanarak yapmışlardır ve bu hacimler arasındaki artışların 2V şeklinde sabit olduğunu dile getirmişlerdir. Bu sabitliği referans olarak Şişe A'nın silindirik olmayan bölümünde yükseklik hacim arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu iddia etmişlerdir. Bu noktada, bazı öğretmen adaylarının açıklamaları ise değişkenleri isimlendirme ve aralarındaki ilişkiyi ifade etmede çok

yetersiz bulunmuştur. Örneğin, Şekil 4-b'yi çizen Sema şu açıklamaları yapmıştır: “Yükseklik arttıkça ilk başta şişenin kıvrımına gelene kadar normal bir atış sergilemekte. Sonra hacim azalmakta yükseklik artış göstermektedir. En son yükseklik daha hızlı artmakta hacim ona göre daha az artmaktadır.” Bu açıklamalarda öğretmen adayı Sema şişenin silindirik bölümünde yükseklik arttıkça hacme her ne kadar atıf vermese de hacmin normal artış sergilediğini belirtmiştir. Görüşmede “normal” ne demek diye sorulunca öğretmen adayı değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu kastettiğini belirtmiştir. Sema'nın “hacim azalmakta yükseklik artış göstermektedir” ifadesi Şişe A'nın silindirik olmayan bölümü için yazılmıştır. Bu açıklama, öğretmen adayının hacim ve yüksekliği sanki başka bir değişkenin fonksiyonu gibi ayrı ayrı ele aldığını göstermektedir. Bu da onun değişkenleri doğrudan değil dolaylı bir yoldan koordine ettiğine işaret etmektedir. Ayrıca bu ifade matematiksel olarak da doğru değildir. Çünkü hacim azalmamaktadır; aksine azalan oranda artış göstermektedir. Bu gibi ifadeler, öğretmen adaylarının değişkenler arasında doğrusal olmayan ilişkileri doğrusal ilişkilerden ayırt edememelerine ek olarak matematiksel dili kovaryasyon ve değişim oranı temelinde açıklamada da önemli sıkıntılar yaşadıklarını göstermiştir.

Benzer hatalara Şişe B için çizilen grafik temsillerinin %20'sinde de rastlanmıştır. Bu oranın Şişe A'daki aynı hata tipinin oranından düşük olmasının, öğretmen adaylarının çoğunun şişelerin şekline odaklanarak değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmamasına karar vermeleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Çünkü bazı öğretmen adayları, Şişe A için grafik temsilini tüm parçaları doğrusal ilişki içerecek şekilde çizerken, Şişe B'nin alt iki parçası eğrisel bir şekle sahip olduğundan bu parçalar için oluşturulan grafikteki çizimin doğrusal olamayacağını belirtmişlerdir (örn., Şekil 5).



Şekil 5. Hakan'ın (a) Şişe A için çizdiği ve (b) Şişe B için çizdiği grafik temsilleri

Şekil 5'te görüldüğü üzere, klinik görüşme yapılan öğretmen adayı Hakan, Şişe A'da ikinci kısım için değişkenler arasındaki ilişkiyi grafikte doğrusal çizerken, Şişe B'nin silindirik olmayan kısımları için değişkenlerin ilişkisini grafikte eğri biçiminde çizmiştir. Görüşmede, öğretmen adayı Hakan ile araştırmacı arasında şöyle bir diyalog ortaya çıkmıştır:

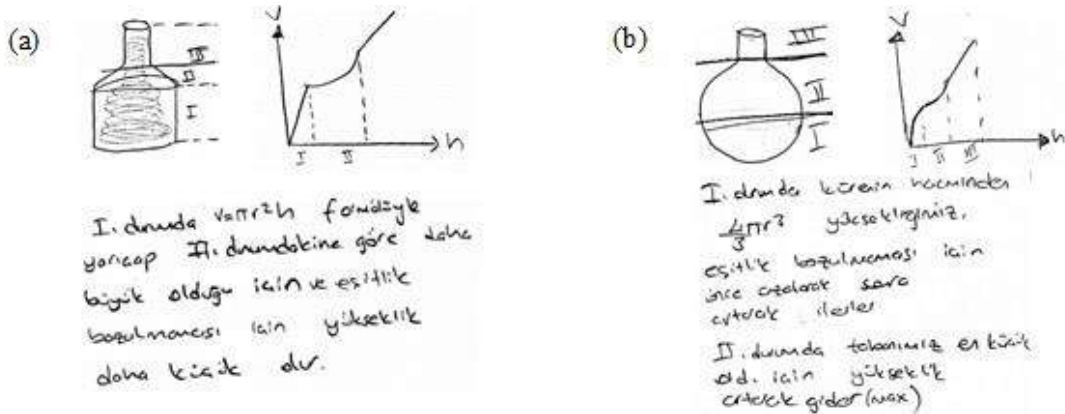
- Araştırmacı Şişe B için çizdiğin grafikte (Şekil 5-b) doğrusal ilişkiyi sadece üçüncü parçada çizmişsin ama Şişe A için tüm parçaları grafikte doğrusal olarak temsil etmişsin (Şekil 5-a). Bu farklılığın nedenini açıklayabilir misin?
- Hakan Ben şişeye dikkat ettim. Şişe B'nin yuvarlak olması ilişkinin doğrusal olamayacağını düşündürdü bana. Fakat Şişe A da hep böyle çokgen gibi düz. O yüzden artışlar düzgün olur dedim.
- Araştırmacı Şişe B için eğri çizdiğin kısımları aynı şekilde çizmemişsin. Buna nasıl karar verdin?
- Hakan Orada ben yine küreye baktım. Bir parçası yukarı doğru genişliyor bir parçası ise

- yukarı doğru daralıyor. O yüzden aynı olmaz grafikleri dedim. Şişenin şekli değişince hacmin değişimi de etkileniyor.
- Araştırmacı** Şunu da merak ediyorum. Şişe B'nin birinci ve ikinci kısmını farklı çizdin ya ona nasıl karar verdin?
- Hakan** Bir dakika düşünüyem bir de yazdıklarımı okuyayım. [Yazılı açıklamaları: Şişeyi üç parçaya ayırdım. (1) parçada yükseklik arttığında hacim de artıyor ama şişe şeklinden dolayı doğru orantılı değil. (2) parçasında ise yükseklik ve hacim artıyor ama yükseklik arttıkça hacmin artışı daha fazla oluyor] Hmm. Hacmin daha hızlı arttığı yeri böyle çizmişim. Bu şekilde (J) olunca artarak artar diye hatırlıyorum. İki kez artma dediğimiz için bu durumda daha hızlı artış oluyordu diye hatırlıyorum.

Hakan'ın klinik görüşmede söyledikleri onun değişkenler arasında kurduğu ilişkiye şişelerin görünüşünü dikkate alarak karar verdiğini göstermektedir. Ayrıca Hakan'ın hafızasını yoklayarak "artarak artan" biçiminde belirttiği değişim oranına dair ifade, onun zihinde değişim oranının dinamik bir yapıdan ziyade ezberlenmiş statik bir görüntü ile yer aldığına işaret etmiştir. Bu gibi cevaplar, bazı öğretmen adaylarının Şişe B için çizilen ve görsel olarak doğru grafik kategorisinde kodlanan grafik temsillerinde değişim oranının, kabaca ve sezgisel bir nicelleştirme içeriğiyle yorumlanmaya çalışıldığını ortaya çıkarmıştır.

Değişkenlerin rollerini değiştirerek temsil etme

Dinamik fonksiyonel durum etkinliğinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin sırasıyla hacim ve yükseklik olduğu grafikte x-eksenine yükseklik y-eksenine de hacim koyularak ifade edilmiştir. Ama Şişe A için grafik temsiliyi yanlış çizen öğretmen adaylarının %11'i Şişe A'nın ikinci bölümünde yükseklik ve hacim arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığını anlamasına rağmen birim yükseklikte hacmin artış oranında bir azalma olduğunu göstermek yerine artma (J) var gibi bir çizim yapmıştır (örn., Şekil 6-a).



Şekil 6. Zeynep'in değişkenlerin rollerinin değiştirilerek oluşturduğu grafikler

Örneğin, Şekil 6'daki grafikleri çizen Zeynep ile yapılan klinik görüşmede, araştırmacı ve Zeynep arasında şu şekilde bir diyalog oluşmuştur:

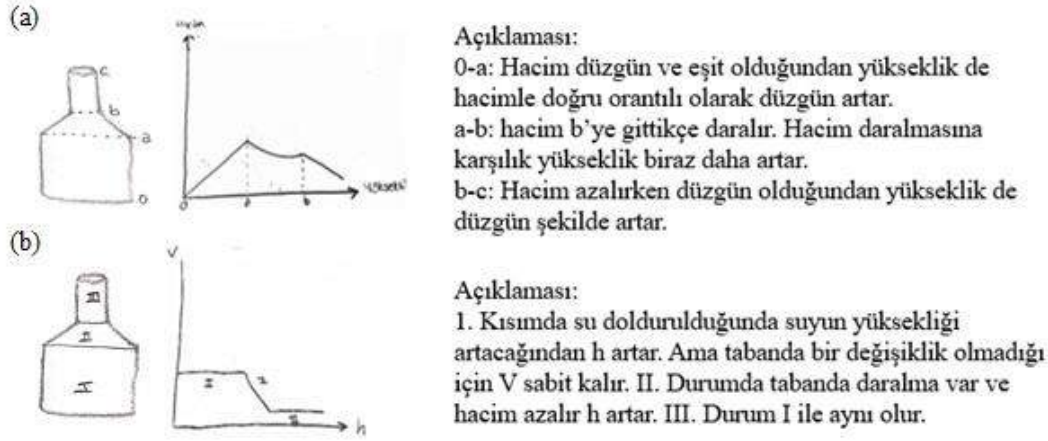
- Araştırmacı Şişe A için çizdiğin grafiğe nasıl karar verdin?
Zeynep Şişeye baktım ve 3 bölüm aldım. Ben hacim formülünü düşündüm. Sonra düz olan kısımların doğrusal olması lazım dedim. Tabi şişenin ortası düz değil. Orada artışlar farklı olacak.
- Araştırmacı Hacim formülünü nasıl uyguladın?
Zeynep Formülle şuna baktım. Hacim hep aynı miktar olduğunda yükseklik ne olacak? Hacim hep aynı olacağı için yarıçap artınca yükseklik daha az yarıçap azalınca yükseklik daha fazla olması gerekiyor.
- Araştırmacı Yükseklik neye göre azalacak artacak anlamadım. Biraz daha açık anlatır mısınız?
Zeynep Şimdi mesela burada hacim hep 120 ml olsun. Yarıçap 2 ve pi sayısı 3 olsa yükseklik 10 çıkıyor. Yarıçap 1 olunca yükseklik 40 oluyor mesela. Yani yarıçap azalınca aynı hacme karşılık gelen yükseklik daha çok oluyor.
- Araştırmacı Hacmi eşit miktarda arttırıp yüksekliğin nasıl değiştiğini mi inceledin?
Zeynep Evet, aynen öyle yaptım.

Öğretmen adayı Zeynep ile yapılan klinik görüşme, onun değişim oranının yorumlanmasını etkileyen Şişe A'daki üç farklı bölümü de fark ettiğini açıkça göstermektedir. Ayrıca Zeynep iki değişken arasındaki ilişkiyi yarıçap ile yani ikincil bir değişken ile dolaylı yoldan koordine etmeye çalışmıştır. Diğer taraftan, öğretmen adayı açıklamalarında "aynı hacim miktarı" ve "hacim hep 120 ml olsun" gibi ifadeler kullanmıştır. Bu ifadeler onun hacim değişkenini birim birim artırarak yükseklik değişkeninde oluşan değişime odaklandığını göstermektedir. Fakat bu açıklamalarda asıl önemli nokta onun bağımsız değişken olarak hacim üzerinden gitmesine rağmen grafikte bağımsız değişken olarak yüksekliğe yer vermesidir. Yani, Zeynep iki değişken arasındaki ilişkiyi değişkenlerin rollerini değiştirerek yorumlamaya çalışmıştır. Sonuç olarak da grafiklerde bağımsız değişkenin değişimini bağımlı değişkenle beklenenden farklı biçimde koordine etmiştir.

Benzer sıkıntılara Şişe B'nin grafik temsillerinin de %27'sinde rastlanmıştır (örn., Şekil 6-b). Şişe B için bu oranın daha fazla olmasının nedeni bu şişede değişkenler arasındaki doğrusal olmayan ilişkinin şişenin şeklinden dolayı daha fazla resmedilmesinin gerekliliğiyle ilgilidir. Bu öğretmen adaylarının değişkenler arasındaki ilişkiyi yorumlarken bağımlı ve bağımsız değişkenleri uygun şekilde tespit edemediği görülmüştür. Diğer bir deyişle, bu öğretmen adayları bağımlı ve bağımsız değişkenleri yer değiştirerek kovaryasyonel ilişkiyi açıklamaya çalışmışlardır. Bu yüzden de birim yükseklikteki hacim değişimini incelemeyi gerektiren bir grafikte, birim hacimdeki yükseklik değişimlerini yansıtmaya çalışmışlardır.

Değişkenler arasındaki ilişkiyi artan yerine azalan şekilde temsil etme

İçine sürekli olarak su doldurulan iki şişede (Şişe A ve Şişe B) yükseklik artışı hacimde de artışı otomatik olarak sağlayacaktır. Fakat önemli olan değişkenlerden birindeki değişimin diğer değişkendeki artışı nasıl etkilediğidir. Bu artış, şişelerin birim yüksekliğine karşılık gelen hacim miktarına paralel olarak artan oranda, azalan oranda veya sabit oranda gerçekleşebilir. Fakat öğretmen adaylarının çizdikleri grafik temsilleri incelendiğinde, Şişe A için çizilen grafik temsillerinin %10'u içine sürekli su eklenen bir şişede yükseklik artmasına rağmen hacmin azalacağını veya sabit kalabileceğini resmetmiştir. Aynı tip hatalara Şişe B için çizilen grafik temsillerinin %20'sinde de rastlanmıştır. Bu durumun bazı örnekleri Şekil 7'de sunulmuştur. Bu örneklerde öğretmen adaylarının yaptıkları açıklamalar incelendiğinde, şişeyi üç bölüme ayırdıkları ve grafiği de bu doğrultuda çizmeye çalıştıkları görülmektedir.



Şekil 7. Değişkenler arasındaki ilişkinin artan yerine azalan yorumlandığı grafik temsil örnekleri

Şekil 7-a'daki grafiği çizen öğretmen adayının açıklamaları yükseklik ve hacmi birbirinden bağımsız iki değişken gibi yorumladığına işaret etmektedir. Şişenin ikinci kısmında kabın daralmasına atıf yapan öğretmen adayı, hacmin bu kısımda azalacağını yüksekliğin ise artacağını iddia etmiştir. Ayrıca öğretmen adayının şişenin en uçtaki silindirik bölümü için de hacmin şişenin daralmasına paralel olarak azaldığını belirtmiş olması, onun “birim yükseklikteki hacim miktarına” değil “birim yükseklikte hacimdeki değişim miktarına” odaklandığını göstermiştir.

Bir öğretmen adayıyla yapılan klinik görüşme bahsi geçen çıkarımları doğrular nitelikte olmuştur. Öğretmen adayı (Merve) ve araştırmacı arasında şu şekilde bir diyalog oluşmuştur:

- Araştırmacı Bu grafiği (Şekil 7-a) nasıl çizdiğini bana daha detaylı açıklayabilir misin?
Merve Hocam ben ilk olarak şişenin altına baktım. [Oraya] 0-a aralığı dedim. Orada hacim düzgün.
Araştırmacı Hacim düzgün ne demek tam olarak?
Merve Yani, şekil düzgün. Silindir gibi. Her yerinde hacim aynı oluyor. O yüzden yükseklik de içine her seferinde aynı hacim girince düzgün bir biçimde artacak.
Araştırmacı İkinci kısmı neden doğrusal çizmedin mesela?
Merve Şişe artık bozuldu. Eskisi gibi hacim aynı olmaz. Daha az hacim girecek sürekli.
Araştırmacı Neden?
Merve Mesela aşağı kısımda bir yükseklik 2 bardak su alırken biraz üstünde aynı yükseklik 1 bardak su alacak. Öyle olunca hacim azalacak ama düzgün değil çünkü şekil düzgün değil.
Araştırmacı Son kısmı nasıl yaptın? Ben anlamadım ilk kısımda doğrusal grafik pozitif eğimli son kısımda negatif eğimli olmuş. Neden?
Merve Kap artık çok daraldı. Hacim çok çok azaldı ama yükseklik artmaya devam ediyor. Hacim düzgün azalırken yükseklik düzgün artacak.

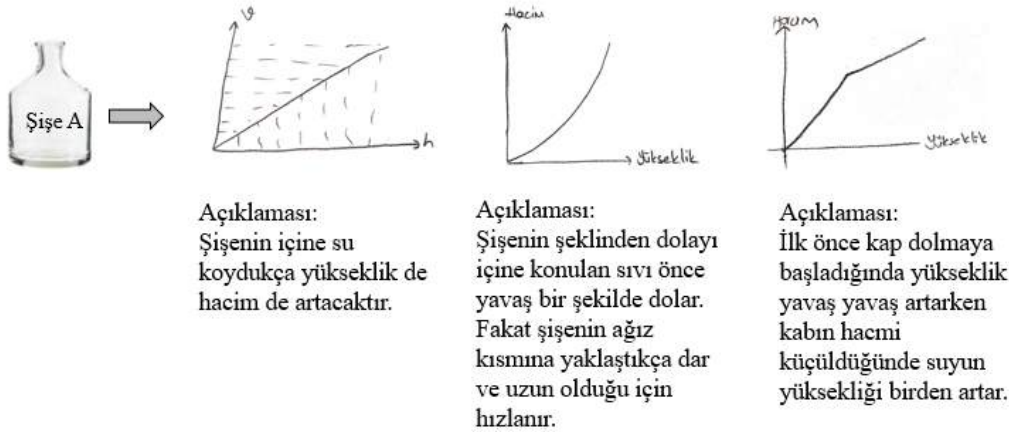
Yukarıdaki diyalogdan da anlaşılacağı üzere, birim yüksekliğe düşen hacim miktarı her ne kadar şişenin daralan kısmında azalsa da grafikte y-ekseni hacmi ifade ettiğinden bu azalış aslında azalan oranda hacim artışına denk gelmektedir. Fakat y-ekseni hacim değil de “birim yükseklikteki hacim miktarı” olsaydı azalan ilişkiden bahsedilebilirdi. Öğretmen adayı bağımlı değişkende “hacim” veya “birim yükseklikteki hacim miktarı” olmasının aynı durumu ifade

edeceğini düşünerek çizdiği grafik temsilde mantıksal olarak büyük bir hata yapmıştır. Bunun sonucu olarak, içine su doldurulan ve hiçbir yerinden suyun boşalmadığı bir şişede yüksekliğin artmasına rağmen hacmin azalacağını iddia etmiştir.

Şekil 7-b'deki grafiği çizen başka bir öğretmen adayı da benzer bir yaklaşımla şişenin silindirik kısımları için hacmin değişim göstermeyeceğini belirtmiştir. Oysa içine sürekli su koyulan böyle bir şişede yükseklik artarken hacmin sabit kalması veya azalması gibi bir durum mantıken mümkün değildir. Bu nedenle, bu öğretmen adayı da “yükseklik” ile “birim yüksekliğe düşen hacim miktarını” grafik olarak temsil etmeye çalışmıştır. Fakat bu yaklaşımın grafik temsili ve kovaryasyonel ilişkinin ifade edilmesinde istenenden farklı bir cevaba yol açtığını fark etmemiştir.

Değişkenler arasındaki ilişkiyi verilen dinamik fonksiyonel durumun gerektirdiğinden daha az sayıda bölüm içerecek biçimde temsil etme

Bu çalışmada ele alınan her iki şişenin de üç bölüme sahip olarak seçildiği daha önce belirtilmişti. Bu bölümler, şişelerdeki yükseklik ve hacim arasındaki ilişkinin yorumlanmasında ve değişim oranına yüklenen anlamlarda farklılıklar olacağını göstermektedir. Bu nedenle, bir öğretmen adayının şişelerdeki farklı bölümlerin farkına varması, onun değişim oranını şişenin her yerinde aynı yorumlamaması gerektiğini anladığını göstermede işaret olarak kullanılabilir. Fakat bu çalışmada elde edilen veriler, bazı öğretmen adaylarının şişeleri sanki tek veya iki bölüme sahipmiş gibi ele aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Örneğin, Şişe A için çizilen hatalı grafik temsillerinin %16'sının Şekil 8'deki gibi iki veya tek bölmeli bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Aynı tip hatalara Şişe B için çizilen grafik temsillerinin %22'sinde rastlanmıştır.



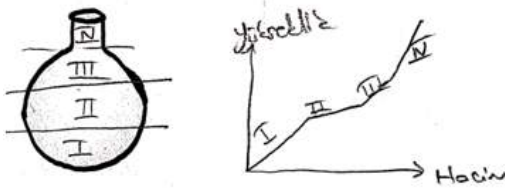
Şekil 8. Şişenin üç yerine iki veya tek bölmeli yorumlandığı grafik temsil örnekleri

Şekil 8'de sunulan temsil örnekleri ve yazılı açıklamalar incelendiğinde, ilk grafik temsili çizen öğretmen adayının yaptığı açıklama onun sadece iki değişken arasındaki ilişkinin değişimindeki yönü yorumlayabildiğini göstermektedir. Öğretmen adayı, “biri artarsa diğeri de artar” mantığı ile değişkenler arasında doğrusal ilişkinin olduğu bir grafik temsili çizmiştir. Şekil 8'deki ikinci grafiği çizen öğretmen adayının açıklamalarında birim yükseklikte hacmin artış oranına kısmen de olsa bir odaklanma mevcuttur. Fakat bu öğretmen adayının açıklamaları ve

grafik temsili onun sadece şişenin yukarı doğru daralmasına odaklandığını ve şişenin silindirik ve silindirik olmayan bölümlerinde ortaya çıkan değişim oranının nasıl yorumlanacağını farkında olmadığını göstermiştir. Şekil 8'deki son grafiği çizen öğretmen adayının ise Şişe A'ya ait grafik temsili iki parçalı biçimde ve her bir parçayı lineer olarak çizdiği görülmektedir. Bu öğretmen adayının açıklamaları, onun Şişe A'yı iki bölümü var gibi ele alma eğilimi gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu öğretmen adayı, şişenin alt silindirik bölümünü ele aldıktan sonra orta kısımdaki silindirik olmayan bölümü ve şişenin en uç bölümünü kabın daralmasına odaklanarak tek bir bölüm gibi ele almıştır. Şekil 8'deki üçüncü grafiğe benzer bir grafik çizen öğretmen adayı Selin klinik görüşmede Şişe A'yı neden iki parça olarak çizdiği sorulduğunda şöyle cevap vermiştir: "Şişenin ortasından sonra bir daralma oluyor. O kısımda ilişki değişir. Dar olduğu için eğim biraz azalır ilk kısma göre." Bu açıklamalar, Selin'in, zihninde şişeyi geniş kısım ve daralan kısım biçiminde iki bölüm olarak canlandırıldığını net olarak ortaya çıkarmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkiyi verilen dinamik fonksiyonel durumun gerektirdiğinden daha fazla sayıda bölüm içerecek biçimde temsil etme

Şişenin olması gerekenden az bölüme ayrılarak iki değişken arasındaki ilişkinin yanlış biçimde incelenmesine ek olarak, öğretmen adaylarının %11'i Şişe B'yi dört veya daha fazla bölüme ayırarak değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneğin, Şekil 9'da bir öğretmen adayı değişkenler arasındaki ilişkilerin tümünü doğrusal yorumlama hatasına ek olarak şişeyi dört parçaya ayırmıştır. Bu yanlış yapan öğretmen adayları genel olarak II numaralı bölmede şişenin silindirik olduğunu iddia etmişlerdir. Şekil 9'daki yazılı açıklamalarda, öğretmen adayı değişkenlere atıf vermeden çok yüzeysel ifadeler kullanmıştır. Çünkü "hızı azalan" veya "hızı artan" şeyin ne olduğu yapılan açıklamalarda belirgin değildir. Ayrıca yapılan bu etkinlikte, kabın doluş hızı ile ilgili yorum yapmaları değil birim yükseklikte hacimdeki değişimi yorumlamaları beklenmiştir. Bu durum, öğretmen adayı grafikte her ne kadar hacim ve yükseklik değişkenlerine yer verse de onun "zaman" değişkenine göre "yükseklik" değişimini incelendiğini göstermektedir.

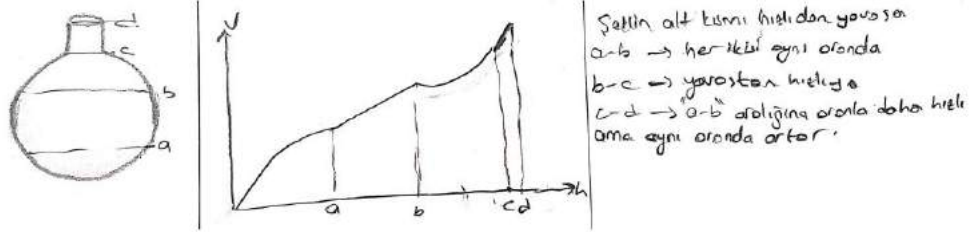


Açıklaması:

Bu şekilde 1. bölge ilk olarak hızlı bir şekilde dolacak. II. Bölge genişlediği için hızı yavaşlayacak. III. Bölge II. Bölgeye göre, daha hızlı dolacak. IV. Bölge en dar olduğundan en hızlı dolacaktır.

Şekil 9. Şişe B'nin dört bölüme ayrılması sonucu oluşturulan grafik temsili

Benzer bir örnek de değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal olup olmamasına dikkat eden bir öğretmen adayı olan ve klinik görüşme yapılan Yasemin'in verdiği cevaplardan sunulmuştur. Bu öğretmen adayının Şekil 10'da görüldüğü gibi şişe üzerinde aldığı notlar ve yazılı açıklamaları onun değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Şişe B'yi üç yerine dört bölüme ayırdığını net bir biçimde göstermektedir. Fakat öğretmen adayının açıklamalarında değişken isimlerine açık bir şekilde hiç atıfta bulunulmamıştır.



Şekil 10. Öğretmen adayı Yasemin'in Şişe B'yi dört bölüme ayırarak oluşturduğu grafik temsili

Ek olarak, Yasemin'in "yavaştan hızlıya" veya "hızlıdan yavaşta" biçiminde kullandığı ifadeler matematiksel olarak anlaşılır değildir. Şişede a-b aralığı için "her ikisi aynı oranda" ifadesi de neyin her ikisi için aynı oranda olduğunu ve neye "her ikisi" demek istediğini net olarak göstermemektedir. Fakat "her ikisi" ifadesi Yasemin'in hacim ve yükseklik değişkenlerini üçüncü bir değişken üzerinden dolaylı yolla koordine etmeye çalıştığına işaret edebilir. İfadelerdeki bu gibi belirsizlikler nedeniyle bu öğretmen adayıyla görüşme yapılmıştır. Görüşmede öğretmen adayından (Yasemin) cevaplarında ne demek istediğini daha iyi açıklaması şu şekilde istenmiştir:

- Araştırmacı Ben yazılı açıklamalarda ne demek istediğinden emin olamadım. Bana açıklar mısın?
- Yasemin Tabii ki. Ben burada şişeyi dörde böldüm (Şekil 10).
- Araştırmacı Neden 3 değil de 4? Birçok arkadaşın 3 parçaya ayırmış mesela.
- Yasemin Küre yüzünden yaptım. Kürenin orta kısmı, alt ve üst kısma göre düzgün olur. O yüzden orta kısmı ayrı yorumladım.
- Araştırmacı Ben "hızlıdan yavaşta" ve "yavaştan hızlıya" olan şeyin ne olduğunu anlamadım.
- Yasemin Orada yükseklik aslında hızlıdan yavaşta gidiyor. Yazmayı unutmuşum.
- Araştırmacı Yükseklik nasıl hızlıdan yavaşta gidecek ki?
- Yasemin Şöyle: Önce yükseklik çok oluyor sonra kap şekli yüzünden yükseklik hızı düşüyor.
- Araştırmacı Yüksekliğin hızı olur mu?
- Yasemin Yani [yükseklik] artışının hızı aslında.
- Araştırmacı Derslerde bunun matematiksel bir ifadesini öğrendiniz mi artan azalan gibi?
- Yasemin Azalarak artan diyebiliriz evet haklısınız.
- Araştırmacı Şimdi kürenin ortası ile şişenin uç kısmı aynı silindirik yapıda mı?
- Yasemin Tam aynı sayılmaz ama o kadarcık farkı göz ardı ettim.

Görüşme kesitinden de anlaşılacağı üzere, Yasemin tüm açıklamalarında bağımsız değişken olarak hacmi alırken, grafik temsiliinde bağımsız değişken olarak yüksekliği kullanmıştır. Ayrıca Yasemin bir nicelikteki değişimi diğer nicelikteki değişimle "birim miktar" düşüncesi üzerinden koordine etmeye çalışmıştır. Görüşmede araştırmacının yönlendirmeleri ile Yasemin'in hızlıdan yavaşta ile azalarak artmayı kast ettiği de ortaya çıkmıştır. Asıl sorun ise Yasemin'in şişenin küresel kısmının tam ortasına silindirik muamelesi yapması olmuştur. Bu yaklaşımla, şişenin silindirik ve silindirik olmayan bölümlerinde değişkenlerin ilişkileri farklı olmasına rağmen sanki ikisi de doğrusal bir ilişki gibi resmedilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının iki değişkenin eş zamanlı değişimini içeren dinamik fonksiyonel durumları yorumlarken değişkenler arasındaki ilişkiyi grafik temsilleri aracılığıyla nasıl ifade ettiklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının iki niceliğin eş zamanlı değişimine ilişkin grafik oluşturma konusunda çok büyük zorluklar yaşadıklarını ve çizdikleri grafiklerde önemli eksikliklerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çünkü öğretmen adaylarının sadece %6'sı her iki durum için de doğru grafik temsilleri üretebilirken, %70'i her iki durum için de hatalı grafik temsiller oluşturmuştur. Grafik temsillerinde tespit edilen belirgin hatalar ve eksiklikler ise şunlar olmuştur: (i) değişkenler arasındaki farklı doğrusal ilişkiler için eğimleri koordine edememe, (ii) değişkenler arasındaki doğrusal olmayan ilişkileri doğrusal temsil etme, (iii) bağımlı ve bağımsız değişkenlerin rollerini değiştirerek temsil etme ve (iv) değişkenler arasındaki ilişkiyi artan yerine azalan şekilde temsil etme ve (v) değişkenler arasındaki ilişkiyi verilen dinamik fonksiyonel durumun gerektirdiğinden daha az veya fazla sayıda bölüm içerecek biçimde temsil etme. Çalışmada öğretmen adaylarının grafik temsillerinde yaptıkları hatalar ve eksiklikler alan yazındaki öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan ilgili çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermiştir (Kertil vd., 2019; Şen-Zeytun vd., 2010). Örneğin, Yemen-Karpuzcu vd. (2017) yaptıkları çalışmada iki öğretmen adayının kovaryasyonel düşünme becerilerini ve akranla öğrenme (peer learning) ortamında bu becerilerin nasıl değiştiğini incelemiştir. Çalışmadaki iki öğretmen adayından birinin değişkenlerin ilişkilerini tam anlamadığı ve değişkenleri ters yorumladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmen adayının biri hangi değişkeni diğer değişkenin bir fonksiyonu olarak ele alacağı konusunda farkındalık içinde hareket edememiştir. Bu nedenle, değişkenler arasındaki ilişkiyi grafiklerde hatalı biçimde temsil etmişlerdir.

Alan yazında yapılan bazı önemli ve kapsamlı çalışmalar, öğretmen adaylarının tasarım-tabanlı bir araştırma deseninde belli bir tecrübe sonrasında değişkenler arasındaki ilişkiyi en azından miktar anlamında koordine edebildiklerini göstermiştir (örn., Kertil vd., 2019). Bu çalışmada kovaryasyonel düşünme konusundaki tecrübe yoksunluğunun da etkisiyle öğretmen adaylarının hiçbirinin değişkenleri miktar anlamında koordinasyonunun ötesinde yorumlayamadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada her ne kadar öğretmen adaylarının ürettikleri grafik temsillerinin niteliğine odaklanılsa da öğretmen adaylarının yaptıkları yazılı açıklamalar onların hiçbirinin kovaryasyonel düşünmede Carlson vd. (2002) tarafından önerilen 5 düzeyli teorik çerçevede ileri düzeyde bulunan “ortalama değişim oranını” ve “anlık değişim oranını” kullanarak açıklama sunmadığını göstermiştir. Hatta birçok öğretmen adayı, bağımsız değişkende miktar olarak artış olacağını iddia ederken bağımlı değişkende artış olması gereken durumda azalma olacağını söylemiştir. Bu durumun sonucu olarak da artan değil azalan grafikler çizmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının kovaryasyonel düşünmenin teorik yapısında belirtilen en alt seviyede iki değişkenin değişimine odaklanabildiklerini fakat bu değişimin yönünü dahi doğru belirleyemediklerini göstermiştir (Carlson vd., 2002; Kertil vd., 2019; Thompson ve Carlson, 2017). Değişkenlerin yorumlanmasındaki diğer önemli bir sorun da iki değişkenin birbirinden bağımsız değişime uğruyor gibi düşünülerek yorumlanması olmuştur (örn., Hacim hızlıca artar ama yükseklik zamanla biraz yavaş artar). Bu durum, bazı öğretmen adaylarının değişkenleri koordine etme konusunda doğrudan ve sistematik bir anlayıştan uzak olduklarını işaret etmiştir (Kertil, 2020; Thompson ve Carlson, 2017).

Diğer araştırmalarda da belirtildiği gibi (Rowland ve Jovanoski, 2004; Zandieh ve Knapp, 2006), öğretmen adaylarının çoğu, değişim oranını bir değişkendeki değişim miktarlarını esas alarak

yorumlamaya çalışmışlardır. Bu gibi hatalar nedeniyle de 3 farklı bölümü olan şişelerin grafiklerini bir veya iki bölüme sahip olacak şekilde çizmişlerdir ve şişelerin bölümlerindeki değişim oranının yorumunda oluşacak farklılıkları görememişlerdir. Esasında bu durumun en önemli nedenlerinden biri, öğretmen adaylarının şişe etkinliğindeki gibi gerçek-yaşam bağlamında nitel olarak değişim oranını yorumlamaya alışık olmamaları olabilir. Çünkü lisans eğitimi sürecinde değişim oranını içeren matematiksel kavramlar genel olarak onlara sembolik ve fonksiyonel yapıda sunulmaktadır. Hatta görüşmelerde bazı öğretmen adayları şişe-grafik etkinliğini bir “fizik dersi” etkinliği olarak gördüğünü dile getirmiştir. Sonuç olarak, alan yazında belirtildiği gibi (Herbert ve Pierce, 2012; Wilhelm ve Confrey, 2003) öğretmen adayları hız-zaman gibi fizik ders içeriklerinde görmeye alışık oldukları kinematik bağlamlarda sunulan değişim oranı kavramını matematiksel olarak yorumlamakta ve grafik temsilleri ile ifade etmekte güçlük yaşamışlardır.

Diğer taraftan, bu araştırmanın sonuçları Matematik Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının doğrusal olan ve doğrusal olmayan ilişkileri büyük oranda ayırt edemediklerini göstermiştir. Hatta bazı öğretmen adayları değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiye şişenin şeklini düşünerek karar vermiştir. Bu durum alan yazında sabit şekil üzerinden düşünme (static shape thinking) olarak adlandırılmaktadır (Moore ve Thompson, 2015). Birçok öğretmen adayı, küre şeklindeki bir şişede grafikteki değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olmayacağını fakat Şişe A'nın kesik koni gibi olan bölümünü iki boyutlu bir şekil olan çokgene (özel olarak yamuğa) benzettikleri için değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olacağını belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının bir değişkendeki değişimin diğer değişken üzerindeki etkisini yüzeysel anlamda bile yorumlayamadıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının grafik temsillerini açıklamak için yazdıkları matematiksel açıklamalarda hem değişkenlere anlam yüklemekte hem de matematiksel olarak değişim oranı gibi kavramları ifade etmede hata ve eksiklikler sergiledikleri görülmüştür. Bu açıklamalarda “zaman” ikincil bir bağımsız değişken gibi kullanılırken, değişim oranı yerine “hızlanma/yavaşlama”, “ivmelenme”, “artandan azalana” ve “azalandan artana” gibi kelimeler kullanmışlardır. Öğretmen adaylarının yazdıkları ifadelerdeki matematiksel dilinin özellikleri bu araştırmanın amacının dışında olduğu için tüm detaylarıyla kodlanarak ele alınmasa da grafikleri incelerken görülen matematiksel dil eksiklikleri onların kovaryasyonel düşünme anlamında ciddi eksikliklerinin varlığına işaret etmiştir. Bu yüzden, varılan bu sonuç konuyla ilgili daha kapsamlı ve iyileştirici çalışmalara olan ihtiyacı da gözler önüne sermiştir.

Öneriler

Bu kısımda bu çalışmadan edinilen sonuçlar ışığında kovaryasyonel düşünme ile ilgili tasarlanacak çalışmalara yön verebilecek bazı önerilere yer verilmiştir. Bu çalışmada kullanılan iki niceliğin eş zamanlı değişimini içeren şişe etkinliğinde bilgisayar ortamında dinamik bir yazılım kullanılmamıştır. Yapılan bazı çalışmalar, dinamik yazılım kullanmanın kovaryasyonel düşünme becerileri üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadırlar (Johnson, McClintock ve Hornbein, 2017; Kertil, 2020; Moore ve Carlson, 2012). Bu nedenle, ileri çalışmalarda bilgisayar ortamlarında animasyon içerikleriyle kovaryasyonel düşünme becerileri geliştirilebilir. Diğer bir öneri ise temsiller arası geçişleri destekleyecek bir eğitim programının öğretmen adaylarına uygulanması olabilir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarından şişeleri inceleyerek grafik çizmeleri ve açıklamalar yazmaları istenmiştir. Yazılan açıklamalar, çizilen grafik temsilleri ve şişeler arasındaki temsil geçişlerinde belli olası ilişkilerin olduğu fark edilmiştir. Bu nedenle, yapılacak çalışmalarda temsiller arası geçiş ile hem öğretmen adaylarının kovaryasyonel

düşünme becerileri ele alınabilir hem de temsil geçiş süreçlerinde bu becerilerin nasıl harekete geçtiği sistematik yollarla keşfedilebilir.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının değişkenlerin doğrusal olan ve doğrusal olmayan ilişkilerini ayırt etme konusunda önemli problemler yaşadıklarını göstermiştir. Orantısız olan ve olmayan durumların anlaşılması ortaokul matematiğinde doğrusal denklemler, grafikler ve oran gibi kavramlar için kritik olduğundan, öğretmen adaylarına doğrusal ilişkileri doğrusal olmayan ilişkilerden ayırt etmelerine yardımcı olacak fırsatlar sunulmalıdır. Bu eksiklikler öğretmen adaylarının değişim oranını kavramsal boyutta anlamlandıramaması ile ilişkilidir. Çünkü değişim oranını anlamak, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin kovaryasyonel olarak nasıl değişim gösterdiğinin incelenerek ele alınan fonksiyonun hangi fonksiyon ailesine ait olduğunu bulmayı sağlar (Cooney, Beckmann, Lloyd, Wilson ve Zbiek, 2010; Kertil vd., 2017). Bu konuda ilk olarak doğrusal ilişkilerde eğimi koordine etmelerine fırsat veren uygulamalar yapılabilir. Örneğin, silindirik iki veya üç bölüm içeren bir şişe için grafik temsilleri oluşturularak sınıf tartışmaları yapılabilir. Gelecek çalışmalar için diğer önemli bir öneri de lisans ders içeriklerinin düzenlenmesiyle ilgili verilebilir. Bu çalışma öğretmen adaylarının bağlamsal içeriklerde değişim oranını yorumlarken bu durumu “matematik dersinden” ziyade “fizik dersi gibi” gördüklerini göstermiştir. Bu nedenle, ileride analiz gibi derslerin anlatımında sadece hız-zaman gibi kinematik bağlamlarında değil çeşitli birçok gerçek yaşam bağlamında değişim oranı kavramı tartışılabilir ve grafik temsilleri üretilebilir. Bu konuda yapılan çalışmalar da kinematik bağlamlar dışındaki bağlamlarda değişim oranının incelenmesinin öğrencilerin kovaryasyonel düşünme becerilerine katkı sağladığını vurgulamaktadır (örn., Doorman ve Gravemeijer, 2009).

Kaynaklar / References

- Carlson, M. (1998). A cross-sectional investigation of the development of the function concept. In J. J. Kaput, E. Dubinsky, & A. H. Schoenfeld (Eds.), *Research in collegiate mathematics education, III. issues in mathematics education* (Vol. 7, pp. 115–162). Washington, DC: American Mathematical Society.
- Carlson, M., Jacobs, S., Coe, E., Larsen, S., & Hsu, E. (2002). Applying covariational reasoning while modeling dynamic events. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(5), 352–378.
- Carlson, M., Larsen, S., & Lesh, R. (2003). Integrating models and modeling perspective with existing research and practice. In R. Lesh, & H. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: A models and modeling perspective* (pp. 465–478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Confrey, J., & Smith, E. (1995). Splitting, covariation and their role in the development of exponential functions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(1), 66–86.
- Cooney, T. J., Beckmann, S., Lloyd, G. M., Wilson, P. S., & Zbiek, R. M. (2010). *Developing essential understanding of functions for teaching mathematics in grades 9-12*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Doorman, L. M., & Gravemeijer, K. P. E. (2009). Emergent modeling: Discrete graphs to support the understanding of change and velocity. *ZDM-Mathematics Education*, 41(1-2), 199–211.
- Ellis, A. B., Ozgur, Z., Kulow, T., Williams, C., & Amidon, J. (2015). Quantifying exponential growth: Three conceptual shifts in coordinating multiplicative and additive growth. *The Journal of Mathematical Behavior*, 39, 135–155. doi:10.1016/j.jmathb.2015.06.004
- Gravemeijer, K., & Doorman, M. (1999). Context problems in realistic mathematics education: A calculus course as an example. *Educational Studies in Mathematics*, 39(1-3), 111–129.
- Herbert, S., & Pierce, R. (2012). Revealing educationally critical aspects of rate. *Educational Studies in Mathematics*, 81, 85–101.
- Johnson, H. L. (2015). Secondary students' quantification of ratio and rate: A framework for reasoning about change in covarying quantities. *Mathematical Thinking and Learning*, 17(1), 64–90.
- Johnson, H. L., McClintock, E., & Hornbein, P. (2017). Ferris wheels and filling bottles: A case of a student's transfer of covariational reasoning across tasks with different backgrounds and features. *ZDM-Mathematics Education*, 49(6), 851–864. doi:10.1007/s11858-017-0866-4
- Jones, S. R. (2017). An exploratory study on student understandings of derivatives in real-world, non-kinematics contexts. *The Journal of Mathematical Behavior*, 45, 95–110. doi:10.1016/j.jmathb.2016.11.002
- Kertil, M. (2020). Matematik öğretmen adaylarının kovaryasyonel düşünme becerileri: Dinamik animasyonlar nasıl etkiliyor?. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. Advance online publication. doi:10.16949/turkbilm.652481.
- Kertil, M., Erbas, A. K., & Cetinkaya, B. (2017). Pre-service elementary mathematics teachers' ways of thinking about rate of change in the context of a modeling activity. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 8(1), 188–217.
- Kertil, M., Erbas, A. K., & Cetinkaya, B. (2019). Developing prospective teachers' covariational reasoning through a model development sequence. *Mathematical Thinking and Learning*, 21(3), 207–233. doi:10.1080/10986065.2019.1576001
- Koklu, O., & Jakubowski, E. (2010). From interpretations to graphical representations: A case study investigation of covariational reasoning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 151–170.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7, ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara, Turkey.
- Monk, S. (1992). Students' understanding of a function given by a physical model. In G. Harel, & E. Dubinsky (Eds.), *The concept of function: Aspects of epistemology and pedagogy*, MAA Notes (Vol. 25, pp. 175–193). Washington, DC: Mathematical Association of America.
- Monk, S., & Nemirovsky, R. (1994). The case of Dan: Student construction of a functional situation through visual attributes. In E. Dubinsky, A. H. Schoenfeld & J. J. Kaput (Eds.), *Research in collegiate mathematics education I* (pp. 139–168). Providence, RI: American Mathematical Society.

- Moore, K. C., & Carlson, M. P. (2012). Students' images of problem contexts when solving applied problems. *The Journal of Mathematical Behavior*, 31(1), 48–59. doi:10.1016/j.jmathb.2011.09.001.
- Moore, K. C., & Thompson, P. W. (2015, February). Shape thinking and students' graphing activity. In *Proceedings of the 18th Meeting of the MAA Special Interest Group on Research in Undergraduate Mathematics Education* (pp. 782–789). Pittsburgh, PA: RUME.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Paoletti, T., & Moore, K. C. (2017). The parametric nature of two students' covariational reasoning. *The Journal of Mathematical Behavior*, 48, 137–151. doi:10.1016/j.jmathb.2017.08.003
- Rowland, D. R., & Jovanoski, Z. (2004). Student interpretation of the terms in first-order ordinary differential equations in modeling contexts. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 35(4), 505–516.
- Saldanha, L., & Thompson, P. W. (1998). Re-thinking co-variation from a quantitative perspective: Simultaneous continuous covariation. In S. B. Berenson, K. R. Dawkins, M. Blanton, W. N. Coulombe, J. Kolb, K. Norwood, & L. Stiff (Eds.), *Proceedings of the twentieth annual meeting of the North American chapter of the International group for the psychology of mathematics education* (Vol. I, pp. 298–303). Raleigh: North Carolina State University.
- Stalvey, H. E., & Vidakovic, D. (2015). Students' reasoning about relationships between variables in a real-world problem. *The Journal of Mathematical Behavior*, 40, 192–210. doi:10.1016/j.jmathb.2015.08.002
- Swan, M. (1985). *The language of functions and graphs*. Shell Centre & Joint Matriculation Board, Nottingham.
- Şen-Zeytun, A., Cetinkaya, B., & Erbas, A. K. (2010). Mathematics teachers' covariational reasoning levels and predictions about students' covariational reasoning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1601–1612.
- Thompson, P. W. (1994). Students, functions, and the undergraduate curriculum. In E. Dubinsky, A. H. Schoenfeld & J. J. Kaput (Eds.), *Research in collegiate mathematics education 1* (pp. 21–44). Providence, RI: American Mathematical Society.
- Thompson, P. W. (2011). Quantitative reasoning and mathematical modeling. In L. L. Hatfield, S. Chamberlain, & S. Belbase (Eds.), *New perspectives and directions for collaborative research in mathematics education* (pp. 33–57). Laramie: University of Wyoming.
- Thompson, P. W. (2013). In the absence of meaning. In K. Leatham (Ed.), *Vital directions for research in mathematics education* (pp. 57–93). New York, NY: Springer.
- Thompson, P. W., & Carlson, M. P. (2017). Variation, covariation, and functions: Foundational ways of thinking mathematically. In J. Cai (Ed.), *First compendium for research in mathematics education* (pp. 421–456). Reston, VA: NCTM.
- Thompson, P. W., Hatfield, N. J., Yoon, H., Joshua, S., & Byrley, C. (2017). Covariational reasoning among U.S. and South Korean secondary mathematics teachers. *The Journal of Mathematical Behavior*, 48, 95–111. doi:10.1016/j.jmathb.2017.08.001
- Van de Walle, J., Karp, K.S., & Bay-Williams J.M. (2019). *Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally* (10th ed.) New York, NY: Pearson Education, Inc.
- Wilhelm, J. A., & Confrey, J. (2003). Projecting rate of change in the context of motion onto the context of money. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(6), 887–904.
- Wilkie, K. J. (2019). Investigating students' attention to covariation features of their constructed graphs in a figural pattern generalisation context. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-09955-6>
- Yemen-Karpuzcu, S., Ulusoy, F., & Işıksal-Bostan, M. (2017). Prospective middle school mathematics teachers' covariational reasoning for interpreting dynamic events during peer interactions. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 15(1), 89–108.
- Zandieh, M. J., & Knapp, J. (2006). Exploring the role of metonymy in mathematical understanding and reasoning: The concept of derivative as an example. *Journal of Mathematical Behavior*, 25, 1–17.

Yazar

Fadime ULUSOY

İletişim

Kastamonu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

Kastamonu, Türkiye

E-mail: fadimebayik@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. The coordination of simultaneous changes in quantities forms the basis of important mathematical concepts such as rate of change, function, slope, and derivative (Carlson et al., 2002; Carlson et al., 2003). In recent years, the topic of covariational reasoning has been frequently addressed on different subjects such as parametric functions (Paoletti & Moore, 2017; Stalvey & Vidakovic, 2015), exponential functions (Ellis et al., 2015), rate of change and proportion (Johnson, 2015), derivative (Jones, 2017) and pattern generalization (Wilkie, 2019). Studies show that learners have great difficulties in understanding the university level mathematical concepts (e. g. limit, derivative) due to problems in their functional thinking abilities (Monk, 1992; Monk & Nemirovsky, 1994). Although covariational reasoning has a critical role in understanding mathematics conceptually from middle school to university level (Thompson & Carlson, 2017), it is seen that the studies mostly focus on university students' covariational reasoning abilities. On the other hand, it is noteworthy that the studies related to prospective teachers' covariational reasoning abilities are limited (Stalvey & Vidakovic, 2015; Şen-Zeytun et al., 2010; Yemen-Karpuzcu et al., 2017). In these studies, it was emphasized that prospective teachers' covariational reasoning abilities were quite low in terms of coordinating the relationship between variables and assigning the variables correctly.

At the middle school level, students begin to learn covariational reasoning by studying different patterns in various contexts (NCTM, 2000). In addition, students learn proportion, rate, slope and linear equations within the middle school mathematics curriculum. Therefore, it is important for students to comprehend the logic of covariational thinking at the middle school level in order to understand the advanced mathematics topics such as limit, derivative and integral that they will learn in the following years (Confrey & Smith, 1995). In this respect, mathematics educators emphasize that students should work on the concept of rate of change at an early age (Confrey & Smith, 1995; Thompson, 1994). Dynamic functional events play an important role as they provide the relationship between the rate of change and covariational reasoning (Carlson, 1998; Confrey & Smith, 1995). On the other hand, dynamic functional events also require a context that can be transferred to the graphical representations. In this way, the graphs give students the opportunity to see the details of their own conceptions on two simultaneous changing quantities. However, in order to support students' developments in covariational reasoning, teachers' content knowledge should be sufficient (Thompson, 2013; Thompson & Carlson, 2017). In this regard, Thompson et al. (2017) state that it is not usual for teachers to interpret and recognize the meaning of covariation in graphs. Many studies also mention the necessity for the research and development of the covariational reasoning abilities of teachers and prospective teachers (e. g. Carlson et al., 2003; Paoletti & Moore, 2017; Thompson & Carlson, 2017). Therefore, to investigate what the prospective teachers know about covariational reasoning before completing the undergraduate program and to eliminate their deficiencies in this topic, this study aims to reveal how prospective teachers express the relationship between variables through graphical representations when interpreting a dynamic functional event involving two simultaneous changing quantities.

Methodology. The study has a holistic case study design because it includes details about qualitative data obtained in the first step of a teaching experiment designed to develop prospective teachers' covariational reasoning abilities through representational fluency and group works. The participants were 100 middle school prospective mathematics teachers (PMTs) at a public university. The dynamic situation of filling bottles with water continuously is

used to examine prospective teachers' covariational reasoning and graphing abilities. In the task, prospective teachers were asked to draw the height-volume graphs of the bottles and explain the relationship between the two variables verbally. After written data was collected, eight prospective teachers were selected to make interviews on their representations and written responses. The data were analyzed according to content analysis. At the first stage, the frequencies of correct and incorrect graphical representations were calculated in four ways: (i) graphical representation of Bottle A is correct but graphical representation of Bottle B is incorrect, (ii) graphical representation of Bottle B is correct but graphical representation of Bottle A is incorrect, (iii) graphical representations of both bottles are incorrect, and (iv) graphical representations of both bottles are correct. After this frequency analysis, the most common errors and deficiencies in the graphical representations were categorized under certain themes considering the use of variables, the interpretation of linear and non-linear parts of bottles in the graphs.

Results, Discussion, and Conclusion. The findings showed that only 6 (6%) prospective teachers' graphical representations for both bottles were correct. On the other hand, 70% of the prospective teachers drew both graphical representations of height-volume relationships in the bottles incorrectly. The most significant and common problems in the graphs were summarized as follows: (i) Inability to coordinate slopes for linear relationships between variables: 51% of PMTs could not coordinate slopes in the different cylindrical parts of Bottle A in the graphical representation although Bottle A has two different cylindrical parts having different base areas. (ii) Representing nonlinear relations of variables as linear relations: 44% of the PMTs generally perceived the second part of Bottle A as a smooth geometric shape (trapezoid) and did not take into account the rate of change considering the amount of water per unit height. Similar errors were found in 20% of the graphical representations of Bottle B, but the most of these PMTs decided to linearity by focusing on the spherical shape of the bottom of the Bottle B. They believed that if a bottle has a spherical shape, the relationship between variables becomes non-linear. (iii) Reversing the roles of dependent and independent variables: In the covariation task, PMTs asked to draw height-volume graphs for the bottles. However, although 11% of PMTs understood the nonlinear relationship between height and volume in the second part of Bottle A, they reversed the roles of dependent and independent variables when drawing graphical representations. Similar problems were found in 27% of the graphical representations of Bottle B. (iv) Representing the relationship between variables as decreasing rather than increasing based on gross quantification: In both bottles (Bottle A and Bottle B) which are continuously filled with water, the increment in height will provide an increment in the volume automatically. At this point, the most important thing is how the change in one variable affects the increment in the other variable. This increment can occur at an increasing rate, decreasing rate or constant rate. However, 10% of the graphical representations drawn for Bottle A revealed that the volume would decrease or remain constant despite the increments in height variable. The same type of errors was found in 20% of the graphical representations of Bottle B. These results showed that prospective teachers have insufficient knowledge to differentiate linear relations from non-linear relations, to understand the role of variables, to conceptualize rate of change and to use correct and precise mathematical language, which are important for middle school mathematics topics such as slope, linear equations, and proportion. In future studies, animated dynamic situations in technology-supported environments can be used to support prospective teachers' knowledge of linear and nonlinear relationships. Furthermore, transitions between verbal, graphic and visual representations can be utilized to develop the quality of prospective teachers' written explanations about rate, ratio, and proportion.

Dokuzuncu Sınıf İngilizce Ders Kitabının Öğretmen ve Uzman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*

Evaluation of Ninth Grade English Course Book According to Teacher and Specialist Views

Hasret Güven**

Asuman Seda Saracaloğlu***

To cite this article/ Atf için:

Güven, H. ve Saracaloğlu, A. S. (2019). Dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabının öğretmen ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 489-518. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.4m

Öz. Bu araştırmanın amacı devlet ortaöğretim okullarında dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabı olarak kullanılan Power Up 9 ders kitabı setinin ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programına uygunluğunun öğretmen ve uzman görüşlerine göre incelenmesidir. Çalışma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu 15 dokuzuncu sınıf İngilizce öğretmeni ile üniversitelerde görev yapmakta olan 5 alan uzmanından oluşmaktadır. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiş; içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş ve Power Up 9 ders kitabı setinin doküman analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları 9. sınıf İngilizce ders kitabının fiziksel özellikleri ve öğretimin hedef boyutu açısından kısmen yeterli olduğunu, ancak içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları bakımından yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenci çalışma kitabının ders kitabını destekleyici ve ilgi çekici olduğu; ancak öğretmen kılavuz kitabının öğretmen için yönlendirici olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, ders kitabının sistematik olarak değerlendirilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, İngilizce öğretim programı

Abstract. The purpose of this study is to examine the compliance of Power Up 9 Course Book, Workbook and Teacher's Book, which is used as the ninth grade English course book at public secondary schools, with the 9th grade English curriculum according to teacher and specialist views. The study was carried out by qualitative research method using interview and document analysis techniques. The study group consists of 15 ninth grade English teachers and 5 field experts working at universities. Data were obtained through semi-structured interview form, analyzed through content analysis method and document analysis of Power Up 9 textbook set was carried out. Research results revealed that, the course book was partly sufficient in terms of its physical properties and the goals defined in the curriculum. However, it was found insufficient in many respects in terms of content, learning and teaching process and evaluation items of the curriculum. The study also revealed that the workbook in general supports the course book, is enjoyable to study and interesting; but the teacher's book does not provide guidance to the teacher. As a result, it has been suggested that the course book should be evaluated systematically for high efficiency in use.

Keywords: Course book, English curriculum

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.04.2019

Düzeltilme Tarihi: 01.01.2020

Kabul Tarihi: 05.02.2020

* Bu çalışma tez çalışmasından uyarlanmıştır. Çalışma, II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda (USEAS 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Milli Eğitim Bakanlığı, Aydın, Türkiye, hasretguven8@gmail.com ORCID: 0000-0001-7258-1949

*** Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, sedasaracal@gmail.com ORCID: 0000-0001-7980-0892

Giriş

Günümüzde kültürler arası iletişimin sağlanması, küresel barış ve hoşgörünün devamlılığın sürdürülmesi ve uluslararası insan özelliklerinin kazandırılması için temel adım, ülkelerin vatandaşlarına etkili bir yabancı dil eğitimi sunmasıdır. Ülkeler arası güçlü ve sağlıklı iletişim dil ile sağlanabilir. Artık herkes tarafından bir ihtiyaç olarak kabul edilen dil öğrenimi ülkelerin eğitim politikalarına etki etmektedir. Avrupa Konseyi tarafından yabancı bir dil öğrenmek, her Avrupa vatandaşının temel hak ve ödevlerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Türkiye de dünyadaki hızlı değişim ve gelişime ayak uydurmak ve Avrupa Birliği adaylığı sürecinde benimsenen politikaları uygulamak için eğitim sisteminde dünyada uluslararası iletişim dili olarak kabul edilen İngilizceyi birinci yabancı dil olarak öğretmektedir.

Avrupa Birliği oluşumu, yabancı dil öğretimine yenilik ve standart getirmek amacı ile 2001 'Avrupa Diller Yılı' kapsamında 'Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı' nı (CEFR = Common European Framework of Reference for Languages) oluşturmuşlardır. Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğretim uygulamaları Türkiye'de de uygulanmaktadır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP), yabancı dil eğitimi ve öğrenme düzeylerine ilişkin göstergeler tablosu ve dil yeterliliği ölçütlerinden oluşmaktadır. Dil yeterlik düzeyleri 6 kategoride (A1, A2, B1, B2, C1 ve C2) sınıflandırılmış olup, her seviye altında, yeterlilik düzeyini açıklayan dinleme, okuma, konuşma, sözlü anlatım, yazılı anlatım dil becerileri bulunmaktadır. ADOÇP'de yer alan kategorilerle ilgili öğrenen yeterliğinin tanımlanması, bu kategorilere göre farklı başarı düzeylerinde hangi beklentilerin olabileceğini somut bir şekilde sunabilmektedir (Council of Europe, 2001). ADOÇP bugün dil eğitimi sektöründe yaygın olarak kabul görmekte ve referans kaynağı olarak kullanılmaktadır. Bazı ülkelerin dil öğretim politikalarını şekillendirmiş, bazı ülkelerde de yabancı dil öğretim programı geliştirmede en güvenilir referans kaynağı olmaya başlamıştır (Byram ve Parmenter, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından hazırlanan tüm yabancı dil kitapları yukarıda belirtilen seviyeler ve yeterlilik düzeylerine göre yazılmaktadır. Böylelikle, diğer Avrupa ülkeleriyle standart yapıda bir dil eğitimi sağlamak amaçlanmaktadır.

Türkiye'de etkili dil eğitimi için son yıllarda birçok önemli adım atılmıştır. 2006 yılında MEB tarafından, İngilizce programları revize edilmiş ve 2006 -2007 öğretim yılında 4. sınıfta, 2007-2008 öğretim yılında 5. sınıfta, 2008-2009 öğretim yılında 6, 7 ve 8. sınıflarda kademeli geçiş yapılarak uygulanmak amacı ile dilin işlevini ön planda tutarak dilin birincil işlevinin etkileşim ve iletişim olduğunu esas alan iletişimsel yöneme göre yenilenerek düzenlenmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2006). 2013 yılında tekrar değişikliğe gidilerek, yine kademeli olarak yeni İngilizce Dersi Öğretim Programının yürürlüğe girmesiyle beraber, 2013-2014 öğretim yılından itibaren İngilizce dersleri 2. sınıftan itibaren uygulanmaya başlamıştır (TTKB, 2013). Bu değişikliklerle birlikte, yeni ders kitapları hazırlanmış ve kullanımına yine kademeli olarak geçilmiştir.

Öğretim programlarının dört ana ögesi olan hedef, içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirilmenin uygulanmasında ders kitaplarının önemi çok büyüktür. Öğrencilerin gerçek dil gereksinimleri, uygun yöntemlerle saptanıp hangi becerilerin geliştirilmesi amaçlanmışsa, ortam, araç-gereçler, öğrenme durumları ve değerlendirme yöntemlerinin de ona göre geliştirilmesi ya da seçilmesi gerekmektedir. Programın hedefleriyle uyumlu bir ders kitabı, öğretmen ve öğrenenin işini kolaylaştırır, derse bir kaynak oluşturur, dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olur, görselliği ve işitselliği ön plana çıkararak farklı öğrenme stillerine hitap edebilir ve dersin öğrenciler tarafından aynı anda takibini kolaylaştırarak öğrenciye yol gösterici bir araç işlevi

görür. Hutchinson ve Torres (1994, 315) yabancı dil ders öğretiminde ders kitabının önemini “*Yabancı dil ders kitabı, İngilizce dil öğretim programının evrensel bir elemanıdır. Dünyada milyonlarca kopyası satılıyor ve yazımı için de çeşitli ülkelerde pek çok proje yürütülüyor. Hiçbir eğitim-öğretim ortamı gerekli ders kitabı olmadan tamamlanmış değildir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Bütün bu katkıları göz önüne alındığında, yabancı dil öğretiminde doğru ders kitabı seçimi ve kullanımı, öğrencilerin etkili bir şekilde İngilizce öğrenmelerini sağlayacak kilit noktadır. Ders kitapları, öğretim açısından ekonomiktir, öğrenmeyi bireyselleştirir, öğretimi yapılandırır, çok miktardaki bilgiyi etkili bir şekilde sunabilir, uzmanlar tarafından özenli bir şekilde hazırlanmışsa öğrencilerin güdülenmesini ve derse olan ilgilerinin artmasını sağlar (Ceyhan ve Yiğit, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları yönetmeliğinde ders kitabı “Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere, içeriği öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, gerektiğinde fasikül hâlinde de üretilen basılı eser” olarak tanımlanmıştır (Resmi Gazete [RG], 1.9.2006/26276).

Cunningsworth’e (1995) göre, yabancı dil ders kitapları öğretim için gerekli olan yazılı ve sözlü materyalleri sunar, yabancı dilde iletişim kurma ve pratik yapma imkanı sağlar, öğrencilerin kelime, telaffuz ve dilbilgisi gibi konularda başvurabilecekleri kaynak işlevi görür, çeşitlilik sağlar ve bireysel öğrenmeye olanak sağlar. Yabancı dil öğrenimini olabildiğince üst düzeye çıkarmak, dil öğretimini bütüncül bir yaklaşımla sunan etkili bir ders kitabı ile sağlanabilir. Dört dil becerisinin dengeli bir şekilde verilmesi, bütüncül bir yaklaşımla öğretim yapılması, öğretim programının öğelerine uygun tasarlanması, değerlendirme boyutunun sürece ve üretime dayalı sunulması bir yabancı dil kitabının işlevselliğini artırabilir.

Tomlinson ve Masuhara (2008) güncel İngilizce ders kitaplarının yabancı dil öğretimi ve dil gelişimine ne ölçüde hizmet ettiğini sınamak amacı ile bir değerlendirme çalışması yapmış, İngiltere’de kullanılmakta olan, İngiliz yayınevlerine ait yedi İngilizce ders kitabını belirledikleri ölçütlere göre incelemişlerdir. Sonuç olarak bu kitapların belli açılardan yeterli olmalarına karşın, birçok açıdan yetersiz kaldıklarını tespit etmişlerdir. Bu değerlendirmeden hareketle, İngilizce ders kitaplarının sadece öğrencilerin akıcı ve doğru konuşmalarına değil, bağlama uygun ve etkili iletişim kurabilmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanması, dilin otantik kullanımına olanak sağlaması ile öğretmen ve öğrencilere etkinliklerin ne derece iyi yapıldığına ilişkin dönüt sağlayacak değerlendirme ölçütleri sunarak yol gösterici olması gerektiğini önermişlerdir. Bu çalışma yabancı dil öğretimi materyali hazırlamanın ne kadar kapsamlı ve çok yönlü olduğunu göstermektedir.

Uygun bir ders kitabı seçimi basit bir süreç değildir, çünkü her bir öğrencinin ihtiyacına, ilgisine ve dil seviyesine hitap edecek tek bir kitap tasarlamak mümkün değildir. Öğretim materyallerinin seçimi için değerlendirme sürecinde, yaş grubuna uygunluk, kültürel uygunluk, öğretim yöntemi, dil seviyesi, egzersiz sayısı ve türü, dil becerileri, öğretmen kitabı, etkinlik çeşitliliği, kişisel katılım ve problem çözme gibi dikkate alınması gereken bazı pedagojik faktörler vardır (Chambers, 1997’den aktaran Tsiplakides, 2011). MEB, bu durumu göz önünde bulundurarak, belirlediği komisyonlara, Türk öğrenci profiline ve İngilizce öğretim programına uygun kitap yazdırmaktadır. Bu araştırmanın konusu olan Power Up 9 kitabı da komisyonca hazırlanmış kitaplardan birisidir.

Kullanılan kitapların nasıl işlediğine yönelik değerlendirme yapılması da dil öğretiminin kalitesi ve etkinliği açısından son derece önemlidir. Bu amaçla MEB, kitap inceleme komisyonları

oluşturarak, mevcut kitapları çalıştaylarda öğretmen ve uzmanlarla beraber değerlendirmektedir. Ancak bu değerlendirmeler sistematik ve sahada kitabı kullanan öğretmenlerle birebir gerçekleştirilmemektedir. Cunningsworth (1995) kitap değerlendirmesini süreç olarak “kullanımdan önce, kullanım sırasında ve kullanımdan sonra” olmak üzere üç grupta ve yaklaşım olarak “izlenimsel ve derinlemesine” değerlendirme olarak iki grupta sınıflandırmış ve gerçekçi bir değerlendirmenin derinlemesine değerlendirmeyle elde edilebileceğini belirtmiştir. Bu, kitap seçimi ve değerlendirme sürecinin ne kadar zahmetli ve önemli olduğunu göstermektedir.

Bir kitabın etkinliği ilk olarak öğretim programının öğeleri olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme boyutlarına uygun olup olmamasına göre değerlendirilebilir. Kitap değerlendirme sürecinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için 9. sınıf dil seviyesi ve Power Up 9 ders kitabından kısaca bahsetmek faydalı olacaktır. 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı, Avrupa Ortak Metninde açıklanan A1 (beginner) ve A2 (elementary) seviyelerine karşılık gelmekte olup dilin temel seviyede kullanımını hedeflemektedir. Bunun temelindeki mantık, öğrencilerin 2-8. sınıf İngilizce dersi programına göre 8. sınıfın sonunda A2 seviyesinde olması beklense de 9. sınıf İngilizce dersine farklı kapasite ve dil öğrenim geçmişi ile başlamalarından dolayı, daha önceki sınıflarda öğrenilen içeriğin tekrar edilmesi ve değerlendirilmesine ihtiyaç olmasıdır. 9. sınıf İngilizce dersinde kullanılan Power Up 9, öğrenci kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kitabından oluşan bir kitap setidir. MEB tarafından belirlenen komisyonun yazmış olduğu ders kitabı ilk kez 2015-2016 eğitim-öğretim yılında kullanılmaya başlanmış ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılında da kullanılmıştır. Kitap modüler sisteme göre yazılmış olup, her ünitenin kendi içinde bir bütün olduğu, ünitelerin içeriğinde devamlılığın bulunmadığı bir düzene sahiptir.

Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin neredeyse tamamının birinci yabancı dilinin İngilizce olduğu düşünüldüğünde, İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarının etkin bir yabancı dil öğretimi açısından son derece önemli olduğu bilinen bir gerçektir. MEB, ders kitaplarını eğitimde fırsat eşitliği kapsamında öğrencilere ücretsiz olarak dağıtmaktadır. Ders kitaplarının değerlendirilmesi görevi 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanuna dayanarak Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından komisyonca yapılmaktadır (RG,12.04.2011/27903). Alanyazın incelendiğinde Power Up 9 kitabına ilişkin yapılmış bir çalışma bulunmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlerin ders kitabı değerlendirmesi ile ilgili farkındalık kazanmalarına ve kitabı analitik bir bakış açısı ile incelemelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda ise kitabın programa uygunluğunun teorik açıdan irdelenmesi ve geliştirmek için neler yapılabileceği konusunda veri sağlanacağına inanılmaktadır. Sonuç olarak, kitabın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinin, verimli olarak kullanılabilmesi için ve yeni kitap yazım sürecinde, ders kitabı hazırlayan uzmanlara, öğretmenlere, komisyon üyelerine, yayınevlerine ve kitap yazarlarına bilgi ve örnek teşkil etmesi bakımından faydalı olacağı kanısı taşınmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, devlet ortaöğretim okulları dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde kullanılan Power Up 9 ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabını öğretmen ve alan uzmanı görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

İngilizce öğretmenleri ve alan uzmanlarının;

1. Programın 4 temel boyutu açısından Power Up 9 ders kitabına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Power Up 9 öğrenci çalışma kitabının işlevine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Power Up 9 öğretmen kılavuz kitabının işlevine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Power Up 9 ders kitabının farklı başarı düzeylerindeki okullarda kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Power Up 9 ders kitabının fiziksel özellikleri, içerik, dilbilgisi ve yazım kurallarına uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, Power Up 9 ders ve çalışma kitaplarının ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programına uygunluğuna ilişkin, öğretmen ve alan uzmanı görüşlerinin incelendiği nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı; algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Pozitivist paradigmanın aksine, postpozitivist paradigmayı yansıtan nitel araştırma tek bir gerçekliğe değil katılımcıların çeşitli bakış açılarına dayalı, titiz bir şekilde yürütülen veri toplama ve analiz sürecinden oluşmaktadır. Varsayımlar ile başlayan bir araştırma yaklaşımı olan nitel araştırma, yorumlayıcı bir çerçeve ve sosyal bir sorun olarak değerlendirilen bir problemde bireylerin amaçlarını keşfetmeye yönelik soruların çalışılması sürecidir (Creswell, 2013). Çalışmada, nitel araştırma deseninin kullanılmasının nedeni ders kitabının öğretim programına uygunluğunu derinlemesine, kullanıcıların deneyimlerine dayalı olarak teorik ve uygulama boyutunda incelemektir. Böylelikle uzman ve öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinin birincil elden ve detaylı bir şekilde ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen ve uzman görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmak için görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme, sosyal bilimlerde ve özellikle de sosyolojide en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada yarı-yapılandırılmış bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Bunun nedeni, yarı-yapılandırılmış görüşmelerin belli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik sağlamasıdır. Bireysel görüşme yapılmasında amaç, kişiye özel bilgilerin derinlemesine ve birinci kaynaktan ancak bireysel görüşmelerle elde edilebilmesidir. Ayrıca 9. sınıf İngilizce ders kitabı Power Up 9, çalışma kitabı ve öğretmen kitabı programa uygunluk açısından doküman analizi tekniği kullanılarak incelenmiş ve yorumlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu çalışmada, doküman analizi, görüşme tekniğiyle birlikte, elde edilen bulguları karşılaştırmak ve verileri çeşitlendirerek araştırmanın geçerliğini arttırmak amacı ile kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ege bölgesinde bir ilde görev yapmakta olan 15 İngilizce öğretmeni (4 erkek, 11 kadın) ve çeşitli üniversitelerde görev yapmakta olan 5 alan uzmanı oluşturmaktadır. Öğretmenlerden üçü yüksek lisans, on ikisi lisans mezunu olup, mesleki kıdemleri 12 ila 36 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan K-1 ve K-10 kodlu

öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı kitap inceleme komisyonunda görevli öğretmenlerdir. Bu iki öğretmenin kitap inceleme ölçütleri ve sürecine ilişkin komisyon çalışmalarında elde ettiği deneyim ve birikimin, araştırmadan elde edilecek veriler için ayrıca bir olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Çalışma grubu oluşturulurken, amaçlı örneklem tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiş ve TEOG sınavı yerleştirme puanlarına göre alt, orta ve üst başarı düzeylerinden okullar belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan hem lisans hem de lisansüstü eğitim derecelerine sahip olanlardan, farklı cinsiyet ve mesleki kıdemlerden olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Aynı zamanda Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Lise ve Çok Programlı Lise olmak üzere tüm okul türleri çalışmaya dahil edilerek, olabildiğince zengin veri elde edilmeye çalışılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinde amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Alan uzmanlarının belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine ek olarak ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu bağlamda, İngilizce öğretimi veya eğitim programları ve öğretim alanında en az doktora tez aşamasında olan farklı mesleki deneyim süresine sahip, farklı üniversitelerde görev yapmakta olan uzmanlar belirlenmiştir. Uzmanların mesleki kıdemleri 14 ila 17 yıl arasında değişmektedir. Uzmanlardan ikisi, eğitim programları ve öğretim alanında, birisi de İngilizce öğretmenliği alanında doktora yapmışlardır. Diğer iki uzmandan birisi İngilizce öğretmenliği, diğeri de eğitim programları ve öğretim alanında doktora tez aşamasında bulunmaktadır. Araştırmanın doküman analizi boyutunu, Power Up dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı oluşturmaktadır.

Bilimsel araştırma etiğine uygun olarak, okulların, öğretmenlerin ve uzmanların gerçek isimleri verilmemiştir. Bunun yerine okullar TEOG yerleştirme puanlarına dayandırılarak yapılan gruplandırma sonucu, okul düzeyleri için “alt, orta, üst” şeklinde, öğretmenler için “K-1, K-2...” şeklinde ve uzmanlar için de “U-1, U-2...” şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve uzmanlar ile ilgili bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmen Çalışma Grubu

Öğretmenin Kodu	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Eğitim Düzeyi	TEOG Puanına Göre Çalıştığı Okul Düzeyi
K-1	Erkek	16	Yüksek Lisans	Üst
K-2	Kadın	21	Lisans	Üst
K-3	Kadın	19	Yüksek Lisans	Üst
K-4	Kadın	17	Lisans	Üst
K-5	Erkek	23	Lisans	Üst
K-6	Erkek	32	Lisans	Orta
K-7	Kadın	17	Lisans	Orta
K-8	Kadın	16	Lisans	Orta
K-9	Erkek	18	Lisans	Orta
K-10	Kadın	17	Lisans	Orta
K-11	Kadın	18	Lisans	Alt
K-12	Kadın	14	Yüksek Lisans	Alt
K-13	Kadın	36	Lisans	Alt
K-14	Kadın	16	Lisans	Alt
K-15	Kadın	12	Lisans	Alt

Tablo 2.

Uzman Çalışma Grubu

Uzmanın Kodu	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Eğitim Düzeyi/Bölüm
U-1	Kadın	15	Doktora Tez Aşamasında / İngilizce Öğretmenliği
U-2	Erkek	14	Doktora Tez Aşamasında /Eğitim Programları ve Öğretim
U-3	Erkek	17	Doktora / İngilizce Öğretmenliği
U-4	Kadın	14	Doktora / Eğitim Programları ve Öğretim
U-5	Kadın	15	Doktora / / Eğitim Programları ve Öğretim (ABD)

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş, açık uçlu sorulardan oluşan, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelemesi aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmen ve uzmanların Power Up 9 kitabına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için, araştırmacı tarafından, ilgili alanyazın taraması yapılmış ve var olan anket, ölçek ve görüşme formları (Cunningsworth, 1995; Litz, 2005; Tekir ve Arıkan, 2007; Çelik, 2011; Canpolat, 2010; Demir ve Ertaş, 2014; Özdemir ve Ulaş, 2007) incelenerek, dokuzuncu sınıf öğretim programı doğrultusunda, bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. 18 adet taslak sorudan oluşan görüşme formu, öğretim programlarının hedef, içerik, öğrenme öğretme durumları ve değerlendirme boyutlarına göre düzenlenmiş olup, her bir ögeye yönelik sorular hazırlanmıştır. Taslak görüşme formuna ilişkin beş öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Bu değerlendirmeler sonunda, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşmenin üç İngilizce öğretmeniyle pilot uygulaması gerçekleştirilmiş, sorularda anlaşılabilirlik ve soruların işlevliliği deneyimlenmiştir. Pilot uygulamanın sonucunda, toplam 18 sorudan oluşan öğretmen görüşme formu; toplam 15 sorudan oluşan uzman görüş formu son halini almıştır. Görüşmenin yapılabilmesi için İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin yazı ile alınmıştır. Araştırmaya katılan on beş öğretmenden biri görüşme esnasında ses kayıt cihazı bulunmasını kabul etmediğinden, bu öğretmenle yapılan görüşme not tutma tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Uzmanların hepsi ses kaydı alınmasını kabul etmişlerdir. Görüşmeler sırasında katılımcıların tümüne aynı ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerle yapılan en uzun görüşme 50 dakika, en kısa görüşme 40 dakika sürmüştür ve toplam 50 sayfa öğretmen görüşme ham verisi elde edilmiştir. Uzmanlarla yapılan en uzun görüşme 76 dakika, en kısa görüşme de 50 dakika sürmüştür ve toplam 25 sayfa uzman görüşme ham verisi elde edilmiştir.

Öğretmen ve uzman görüşlerine ilişkin verilerini farklı bir açıdan tartışabilmek için doküman analizine de başvurulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular ve öğretim programının temel öğeleri olan; hedef, içerik, öğrenme öğretme durumları ve değerlendirme boyutları ile ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabının içerik, yazım kuralları ve dilbilgisi kurallarına uygunluğunu incelemek amacı ile doküman incelemesi yapılmıştır. Bu kapsamda, dokuzuncu sınıf ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, doküman analizine ilişkin Power Up 9 kitabı; fiziksel özellikler, hedef, dil seviyesi, içerik düzeni, yeni program ilkelerine uygunluk, farklı öğrenme stillerine hitap etme, düzenleme ve içeriğin gerçeğe yakınlığı, açıklamalarının açıklığı ve anlaşılabilirliği ve değerlendirme boyutları ile içerik, yazım kuralları ve dilbilgisi kurallarına uygunluğu açısından içerik analizi yapılarak incelenmiştir.

Araştırmada, görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesinde nitel veri analizi tekniklerinden “tümevarımsal içerik analizi” kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda çözümlenmeler, nicel çalışmalara göre daha az yapılandırılmış, daha çok açıklayıcıdır. Nitel bir veri toplama yöntemi olan görüşmelerde genelleme kaygısı olmadığından, sayısallaştırmaya da gerek yoktur. Bundan dolayı sonuçları verirken istatistiksel testlere ya da tablolara gerek yoktur. Verilerin analizinde içerik analizi en uygun yöntemdir (Çokluk, Oğuz ve Yılmaz, 2011). İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

Verilerin analizi sürecinde ilk aşamada elde edilen ham veri cümleleri kelime kelime tekrar okunarak anahtar kavramların açık kodlaması yapılmış, ikinci aşamada alanyazın doğrultusunda tipolojik analiz yapılmıştır. Bu analiz tekniğinin uygulanmasında amaç, kullanılan veri toplama yönteminin incelenmesinde sağladığı kolaylık ve ilk ve son görüşmeleri karşılaştırma olanağı sunmasıdır (Hatch, 2002). Analiz sırasında her bir alt amaçla ilişkili olarak görüşme soruları birer tema/boyut şeklinde oluşturulmuş ve bu tema ve kodlamalar doğrultusunda bulgular, katılımcılardan birebir alıntı yapılarak, yorum yapılmaksızın raporlaştırılmıştır. İçerik analizi sonuçlarına göre temalar altında toplanan veriler Ek-1’de tablo şeklinde verilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları, nicel araştırmalarda olduğu gibi açıklanamayacağı için bu kavramların oluşturulmasına ilişkin pek çok bakış açısı ortaya çıkmış, nicel yaklaşımların nitel karşılıkları bulunarak belli stratejiler önerilmiştir (Creswell, 2013). Bu bakış açılarından birini geliştirmiş olan Lincoln ve Guba (1985) nitel bir çalışmanın güvenilirliğinin sınanması için *güvendiuyulabilirlik* ölçütleriyle açıklanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir çalışmanın güvendiuyulabilirliği, inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik terimleriyle açıklanmaktadır. Günümüzde nitel raporlarda halen yaygın olarak kullanılan bu ölçütler, bu araştırmanın verilerinin elde edilmesi, analizi ve raporlaştırılmasında uygulanan yöntemleri açıklamakta kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada inandırıcılığın sağlanması için iki farklı özellikteki grupta görüşme yapılmış ve doküman analizi yapılarak verilerin çeşitliliği sağlanmıştır. TEOG yerleştirme sonucuna göre alt, orta ve üst düzey okullarda çalışan on beş öğretmen ve çeşitli üniversitelerde görev yapan uzmanlar seçilerek, araştırma örnekleminin analitik genelleme yapmaya olanak verecek ölçüde çeşitlendirilmesi sağlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin doğruluğu tekrarlı sorgulamalar yoluyla teyit edilmiştir. Çalışma boyunca araştırmacı ve danışman tarafından sık sık bir araya gelinerek verilerle ilgili derinlemesine analiz yapılmış ve yorumlar irdelenmiştir. Verilere ilişkin tema ve kategoriler oluşturulmuş ve açık kodlama yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen kayıtların çözümlenmesinde ortaya çıkabilecek yanıtların azaltılması için çözümlenme tutarlılığına bakılmıştır. Bu amaçla, rastgele seçilen iki görüşme formu başka bir uzman tarafından da kodlanmış ve Miles ve Huberman’ın formülü (Güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) kullanılarak kodlar arasındaki uyuma bakılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmalar sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyuma katsayısı, öğretmen görüşme formu için .87, uzman görüşme formu için ise .89 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’a göre .80’lik uyuşum yüzdesi kabul edilebilir orandır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler

alanyazında yer alan önceki araştırmaların bulgularıyla karşılaştırılarak sonuçların analitik genellenebilirliği sağlanmıştır. Aktarılabilirlik ölçütünün sağlanmasına ilişkin çalışmanın teorik boyutu, örneklem seçiminin nasıl yapıldığı (amaçlı örnekleme), katılımcı sayısı gibi çalışmanın planlanmasından uygulanmasına her adım açık ve detaylı bir şekilde tanımlanmış, katılımcı görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak verilmiş ve analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Böylelikle benzer çalışma yapacak araştırmacılara karşılaştırma ve değerlendirme imkanı sunulmuştur. Çalışmanın güvenilebilirliğine ilişkin aynı konuda farklı grup üyeleriyle bireysel görüşmeler ve doküman analizi yapılarak yöntem ve veri kaynağında çeşitleme yapılmıştır. Her aşamada uzman incelemesine yer verilmiş ve süreç değerlendirmesi yapılmıştır. Böylelikle farklı kaynaklarla elde edilen sonuçların karşılaştırılarak araştırma sonuçlarının güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın onaylanabilirliğinin sağlanması için açık uçlu sorulardan oluşan araştırma soruları açık ve eksiksiz bir şekilde yazılmış, pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve bunlar yazıya dökülerek ham veriler elde edilmiştir. Kodlama yapılarak analiz edilen bulgular tema ve kodlar halinde oluşturulmuş ve yorum katılmaksızın birebir alıntılar yoluyla sistematik ve net bir şekilde sunulmuştur. Böylelikle araştırmadan elde edilen bulguların doğruluğu bu stratejilerle açıklanarak çalışmanın güvendiuyulabilirlik ölçütleri teyit edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Power Up 9 İngilizce ders kitabının dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programına uygunluğu ve kitabın farklı düzeylerdeki okullarda kullanımı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının işlevine ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri ile doküman analizi bulguları dokuz alt tema halinde açıklanmıştır. Her temada doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Power Up 9 Ders Kitabının İngilizce Dersi Öğretim Programının Hedef (Kazanım) Boyutuna Uygunluğu

Power Up 9 ders kitabının hedef boyutuna ilişkin bulguların analizinde, dersin hedeflerini gerçekleştirmeye uygunluk, öğretmen ihtiyaç ve beklentilerine uygunluk, öğrenci ilgi ve beklentilerine uygunluk, kitabın dil seviyesinin A1 / A2 düzeyine uygunluğu olmak üzere altı ana başlık üzerinde çalışılmıştır.

Ders kitabının dersin hedeflerini gerçekleştirmeye uygunluğuna ilişkin 5 öğretmen (K.1, K.2, K.3, K.14, K.15) kitabın dersin hedeflerini genel anlamda gerçekleştirmeye uygun olduğunu; 10 öğretmen (K.4, K.5, K.6, K.7, K.8, K.9, K.10, K.11, K.12, K.13) kitabın dersin hedeflerini gerçekleştirmek için yeterli ve uygun etkinlik içermediğini, dil seviyesinin ağır olduğunu ve içeriğinin çok yoğun olduğunu belirtmişlerdir. Uzmanların ise hepsi genel anlamda kitabın A1-A2 düzeyine yönelik iletişimsel dil becerilerini geliştirmeye yönelik bir kitap olduğunu, ancak bunun teorik anlamda böyle olsa da, asıl önemli noktanın kitabın uygulamada bu hedeflere ulaşması olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre uzmanların öğretmenlere kıyasla daha olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir.

Ders kitabının öğretmen ihtiyaç ve beklentilerine uygunluğu ile ilgili tüm öğretmenler olumsuz yanıt verirken, uzmanların tümü kısmen uygun olduğunu ifade etmiştir. Uzmanlar, kitabın hedeflenen seviyede olmasının, içeriğin büyük ölçüde güncel olmasının ve iletişime dayalı

etkinlikler içermesinin olumlu noktalar olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, tüm öğretmenler ve uzmanlar kitabın dijital ortama uygun olmadığını, yeterli ve uygun etkinlik içermediğini, kitaptaki etkinlik, okuma parçası ve resimlerin bu yaş grubuna çok hitap etmediğini ve bunların güncellenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ders kitabının öğrenci ilgi ve beklentilerine uygunluğuna ilişkin 8 öğretmen (K.1, K.2, K.3, K.4, K.9, K.11, K.12, K.13) olumlu, 7 öğretmen (K.5, K.6, K.7, K.8, K.10, K.14, K.15) olumsuz görüş bildirirken; 3 uzman (U.2, U.3, U.4) olumlu, 2 uzman (U.1, U.5) olumsuz görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildiren öğretmen ve uzmanlar, kitabın güncel olduğunu, öğrenci gelişim seviyesine uygun olduğunu, ancak içeriğin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Olumsuz görüş bildirenler ise öğrenci yaş ve seviyesine uygun bulmadıklarını, içeriğin genel anlamda güncel olmasına rağmen bazı görsel ve okuma parçalarının daha güncel hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ders kitabının dil seviyesinin A1 / A2 düzeyine uygunluğu ile ilgili, 5 öğretmen (K.1, K.2, K.3, K.4, K.5) genel anlamda uygun olduğunu, 10 öğretmen (K.6, K.7, K.8, K.9, K.10, K.11, K.12, K.13, K.14, K.15) ise bu seviyenin yukarısında olduğunu ifade etmişlerdir. Uzmanların hepsi genel anlamda kitabın seviyesinin uygun olduğunu, ancak bazı bölümlerde dengesizlikler olduğunu, seviyenin özellikle okuma parçalarında geçen yapı ve kelimelerde yukarıya çıktığını ve bunun düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ders kitabının İngilizce dersi öğretim programının hedef (kazanım) boyutuna uygunluğuna ilişkin tema ve kodlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Power Up 9 Ders Kitabının İngilizce Öğretim Programının Hedef (Kazanım) Boyutuna Uygunluğu

Tema	Kategori	Kod
Power Up 9 Ders Kitabının İngilizce Dersi Öğretim Programının Hedef (Kazanım) Boyutuna Uygunluğu	Dersin Hedeflerini Gerçekleştirmeye Uygunluğu	Uygun Uygun ve yeterli etkinlik içermiyor Dil seviyesi ağır İçerik çok yoğun
	Öğretmen İhtiyaç ve Beklentilerine Uygunluk	Kısmen uygun Uygun değil Güncel Dijital ortama uygun değil Yaş grubuna uygun değil Yeterli ve iyi etkinlik içermiyor
	Öğrenci İlgi ve Beklentilerine Uygunluk	Uygun Güncel Öğrenci gelişim seviyesine uygun İlgi çekici hale getirilmeli Uygun değil Yaş grubuna uygun değil Bazı materyaller güncel değil
	Kitabın Dil Seviyesinin A1/A2 Düzeyine Uygunluğu	Uygun A1/A2 düzeyinden yüksek Bazı bölümler seviyenin üzerinde Seviye tüm kitapta aynı düzeyde olmalı

Konuya ilişkin öğretmen ve uzman görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

K.3: Çok güncel diyemem. Mesela öğretmen olarak, özellikle kültürel ayrılıkların verildiği paragraflar görmeyi çok isterim ki ben de keyif alıp motive olabileyim. Bunun dışında dijital ortama uygun bir kitap değil. En büyük eksikliklerden biri de bu zaten. Piyasadaki kaynak kitapların dijital opsiyonlarına baktığımızda da

alınması gereken çok yol var. Kesinlikle geliştirilmesi gerekiyor. Yeterli ve uygun etkinlikler de maalesef yok. Bu kitabı işlerken maalesef ekstra ne işleyebilirim diye sorarken buluyorsunuz kendinizi.

K.12: I-tool yok, zaten dinlemeleri EBA'dan indiriyoruz. Akıllı tahtaya uygun hiçbir aktivite yok. Güncellik bakımından biraz yenilenme var, ama mesela ünlüler ile ilgili ünitedeki ünlülerin güncellenmesi gerekiyor. Çünkü yaş grubuna uygun değil. A1, A2 için evet ama kitap dinleme ve konuşma ağırlıklı bir kitap olduğu için dilbilgisi kısmını bizim takviye etmemiz gerekiyor hep. Bu konuda eksik olduğunu düşünüyorum. Aktivite sayısı çok az. İyi bir devlet okulundan gelen bir öğrenci aktiviteleri kolaylıkla yapar, ama bu okulda benim öğrencilerim yapamaz. Mesela bu metinde “need to, superlative, present simple” aynı anda veriliyor, yani bir sürü (1. ünite, sayfa 22) kalıbı aynı anda bilmesi gerekiyor.

U.1: Öğretmen beklentileri ve ihtiyaçları ile ilgili bir analiz yapılması gerekiyor tabii ilk önce. Güncel olmaya çalışılmış. Dijital ortama uygunluk; cd olmadığı için çok yetersiz. Etkinlikler de yetersiz maalesef. Dört dil becerisini geliştirmesi gerekiyor. Etkinlikler çok sıradan, farklı etkinlikler içermesi gerekiyor. Çeşitlilik yok, burada öğretmene çok rol düşüyor öğretmenin eksiklikleri bulması gerekiyor, burada da öğretmenin yeterliliği sorgulanabilir tabii.

U.4: A1 / A2 temel seviyeye uygun. Ağır değil hatta bana sade bile geldi. Tez çalışmam için ortaokul kitabını incelediğimde, o kadar fazla kelime vardı ki, bu 9. sınıf kitabı ona kıyasla daha basit geldi bana.

Power Up 9 Ders Kitabının İngilizce Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna Uygunluğu

Power Up 9 ders kitabının içerik boyutuna ilişkin bulguların analizinde, yeni program ilkelerine uygunluk (iletişimsel dil yaklaşımı, eklektik yaklaşım, işbirlikli öğrenme), öğrenci özerkliğini geliştirme ve destekleme, farklı öğrenme stillerine hitap edecek şekilde etkinlik içermesi, düzenleme ve içeriğin gerçeğe yakınlığı, gerçek yaşam dil ihtiyaçlarına ve ilgilerine hitap etme, kalıcı öğrenmeyi sağlamak için (sarmallık) tekrar sağlama, içeriğin multimedya, internet siteleri ve teknoloji ile desteklenmesi ve tema organizasyonu olmak üzere sekiz ana başlık üzerinde çalışılmıştır.

Ders kitabının yeni program ilkelerine uygunluğuna ilişkin (iletişimsel dil yaklaşımı, eklektik yaklaşım, işbirlikli öğrenme vs. içermesi) öğretmenlerin hepsi kitabın temelde bu ilkelere göre tasarlandığını ancak kitaptaki yöntem ve tekniklerin bunu yansıtmadığını; 4 uzman (U.1, U.2, U.3, U.4) kitabın temelde bu ilkelere göre tasarlandığını, 1 uzman (U.5) ise kitabın gerçek anlamda iletişimsel yaklaşımı yansıtmadığını ifade etmiştir.

Ders kitabının öğrenci özerkliğini geliştirme ve desteklemesi ile ilgili tüm öğretmen ve uzman görüşleri aynı doğrultuda olup, öğrenci özerkliğini geliştirmeyi çok az desteklediği yönündedir. Bunun sebebi olarak da öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin düşük olması, dil seviyelerinin düşük olması ve öğrencilerin motivasyon ve isteklerinin düşük olmasından dolayı proje gibi ders dışı hazırlık gerektiren görevleri yerine getirmemeleri gösterilmiştir.

Ders kitabının farklı öğrenme stillerine hitap edecek şekilde etkinlik içermesine ilişkin 6 öğretmen (K.1, K.10, K.11, K.12, K.14, K.15) kitabın farklı öğrenme stillerine hitap edecek etkinliklere kısmen yer verildiğini, 9 öğretmen ise (K.2, K.3, K.4, K.5, K.6, K.7, K.8, K.9, K.13) yeterli etkinlik içermediğini ifade etmiştir. Uzmanların hepsi kitabın farklı öğrenme stillerine kısmen hitap ettiğini ve etkinliklerin yeterli çeşitlilikte olmadığını, genelde tipik etkinliklerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Öğretmen ve uzmanlar kitabın genel anlamda görsel öğrenme stiline hitap ettiği, işitsel ve kinestetik öğrenme stilleri boyutunda etkinliklerin çok yetersiz olduğu konusunda görüş birliği sağlamışlardır.

Ders kitabının düzenleme ve içeriğin gerçeğe yakınlığı ile ilgili öğretmen ve uzman görüşleri birbiriyle uyumludur. 13 öğretmen (K.3, K.4, K.5, K.6, K.7, K.8, K.9, K.10, K.11, K.13, K.14, K.15) kitabın içeriğinin kısmen otantığe yakın olduğunu, 2 öğretmen (K.1, K.12) sadece var olan görsellerle gerçeğe yakınlık sağlanamayacağını, uzmanların ise hepsi kitabın genelinde görsellerin otantik olduğunu, diğer içeriğin ise zayıf kaldığını belirtmişlerdir. Tüm katılımcılar kitabı gerçeğe yakın materyal kullanma konusunda çok yetersiz bulduklarını, özellikle metinlerin, işitsel materyallerin ve el çizimi bazı resimlerin gerçeklikten uzak olduğunu ifade etmişlerdir.

Ders kitabının gerçek yaşam dil ihtiyaçlarına ve ilgilerine hitap etmesine ilişkin tüm öğretmen ve uzmanlar aynı fikirde olup, kitabın temel İngilizceyi iletişimsel bir yaklaşımla öğretmeye çalıştığını ifade etmişlerdir. Alt ve orta düzeydeki okullarda görev yapan 10 öğretmen (K.6, K.7, K.8, K.9, K.10, K.11, K.12, K.3-13, K.14, K.15) buna ek olarak, kitabın dil seviyesinin birçok bölümde A1 ve A2 seviyesinin üzerine çıktığını, bunun da genel hedefe ulaşmayı olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Ders kitabının kalıcı öğrenmeyi sağlamak için (sarmallık) tekrar sağlaması ile ilgili tüm öğretmen ve uzmanlar, kitapta sistematik bir sarmallığın olmadığı yönünde ortak görüşe sahiptirler. Bunun nedeninin kitabın modül olarak tasarlanması olduğunu belirten katılımcılar, ünitelerde yapı ve kelimelerin tekrar edilmesinin kalıcılık açısından çok gerekli ve önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Ders kitabının multimedya, internet siteleri ve teknoloji ile desteklenmesine ilişkin öğretmen ve uzmanların tümü kitabın teknoloji desteğinin olmadığını, teknoloji ile büyüyen bir öğrenci kitlesi için bunun çok büyük bir eksiklik olduğunu ifade etmişler ve kitabın teknoloji ile desteklenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Ders kitabının tema organizasyonuna ilişkin öğretmen ve uzmanların tümü temaların öğrencilerin yaş ve ilgilerine göre seçilmiş olduğunu, ancak temaların ünitelerde işleniş biçiminin birbirinden bağımsız olduğunu ve daha ilgi çekici bir içerikle zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kitabın İngilizce dersi öğretim programının içerik boyutuna uygunluğuna ilişkin tema-kod listesi Tablo 4'te detaylı bir şekilde verilmiştir.

Kitabın İngilizce dersi öğretim programının içerik boyutuna uygunluğuna ilişkin öğretmen ve uzman görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

K.1: Genel anlamda iletişimsel yaklaşım kullanılmış, ancak doğru yöntem ve teknikler kullanılmamış. Eklektik yaklaşıma göre tasarlanmaya çalışılmış, ancak, tam olmamış. Projeler ütöpik, uygulanması zor.

K.6: Kendi kendini destekleyecek, geliştirecek ve zorlayacak öğrenci grubunu bulmak çok zor. Öğrencilerimiz geçmişten beri özerk değil zaten. Kitapta destekleyecek etkinlikler var ama öğrenci gruplarıyla tezatlık var. Araştırmaya alışkın ve hevesli öğrenci gruplarımız yok.

K.8: Özellikle okuma parçalarını düşününce A1 / A2 seviyesinin biraz üstünde kalıyor. Çocuklar 8. sınıftan geldiklerinde daha temel bir tekrara ihtiyaç duyuyorlar. Hedefi biraz aşılıyor bu kitap bu okul için.

K.6: Sarmallık zayıf. Konular birbirinden kopuk modüller şeklinde ve kelime ve yapılar çok da fazla tekrar etmiyor. Bu da öğrenilen yapıların kalıcılığını desteklemiyor.

K.15: Sadece EBA'dan kitabın PDF dosyasını ve dinleme kayıtlarını indirebiliyoruz, ama interaktif bir şekilde değil. Olması gerekir kesinlikle. Bu yönde güncellenmeli kitap.

U.3: Temel İngilizceyi veriyor. Türkiye’de çocukların neye ihtiyacı var, kaç yurtdışına gider bu tartışmalı bir konu tabii, ama seçtikleri kelime ve kalıplar (chunks and phrases) çok güzel. Günlük hayatta kullanabilecekleri çok fazla kelime var.

U.4: Hayır. Kitabın en büyük eksikliği burada. Multimedya, internet siteleri ve teknoloji ile desteklenmeli, özellikle çalışma kitabı desteklenmeli. İnteraktif artık her şey.

U.5: Ben kitabın communiative (iletişimsel) olduğunu düşünmüyorum. Örneğin, sayfa 107’deki “let’s talk”(hadi konuşalım) grup çalışması olarak tasarlanmış, ama bu bir görev (task) değil aslında. Kalp krizi sırasında kimi arayabilir ki insan... Mantıklı bir kurgu değil. Bu bir sorun çözme, bir şey üretme şeklinde karar verilip uzlaşılarak yapılacak bir task (etkinlik) değil. Adı öyle yazılmış ama içeriği öyle değil. Projeler de aynı şekilde. Yani bu kitap bizim eski kullandığımız kitaplardan farklı değil, sadece daha renkli. Temalar güncellenmiş ama işleniş çok yüzeysel. İçerik adını doldurmuyor yani.

Tablo 4.

Power Up 9 Ders Kitabının İngilizce Öğretim Programının İçerik Boyutuna Uygunluğu

Tema	Kategori	Kod
Power Up 9 Ders Kitabının İngilizce Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna Uygunluğu	Yeni Program İlkelerine Uygunluk	Uygun Kısmen uygun Yöntem ve teknikler uygun değil İletişimsel dil yaklaşımını yansıtmıyor
	Öğrenci Özerkliğini Geliştirme ve Destekleme	Çok az destekliyor Öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi düşük Öğrenci ilgi ve motivasyonu düşük
	Farklı Öğrenme Stillerine Hitap Edecek Şekilde Etkinlik İçerme	Kısmen içeriyor Yeterli etkinlik içermiyor Genel olarak görsel öğrenme sitiline hitap ediyor
	Düzenleme ve İçeriğin Gerçeğe Yakınlığı (Authenticity)	Kısmen otantik Görseller genel anlamda otantik İşitsel materyaller ve metinler otantik değil Bazı el çizimi görseller çok zayıf
	Gerçek Yaşam Dil İhtiyaçlarına ve İlgilerine Hitap Etme	Temel İngilizceyi iletişimsel bir yaklaşımla öğretmeye çalışıyor Dil seviyesinin ağır hedefe ulaşmaya engel
	Kalıcı Öğrenmeyi Sağlamak İçin (Sarmallık) Tekrar Sağlama	Sarmallık yok Kitap modüler şekilde tasarlanmış Sarmal olmalı
	Multimedya, İnternet Siteleri ve Teknoloji ile Desteklenmesi	Desteklenmemiş Çok yetersiz Öğrenci kitesine uygun değil Desteklenmeli
	Tema Organizasyonu	Öğrenci yaş ve ilgisine yönelik seçilmiş Temaların işleniş birbirinden bağımsız Daha ilgi çekici içerikle zenginleştirilmeli

Power Up 9 Ders Kitabının İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğrenme Öğretme Süreci Boyutuna Uygunluğu

Power Up 9 ders kitabının öğrenme öğretme süreci boyutuna ilişkin bulguların analizinde, dört dil becerisinin dengeli ve bütünleşmiş bir şekilde öğretimi, anlama, üretme ve analitik becerilerin geliştirilmesini hedefleyen etkinliklere yer verilmesi, bağlamsal dilbilgisi öğretimi, bağlamsal kelime öğretimi, kelime yükü, yönergelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği olmak üzere altı ana başlık üzerinde çalışılmıştır.

Ders kitabının dört dil becerisinin dengeli ve bütünleşmiş bir şekilde öğretimine ilişkin öğretmen ve uzman yorumlarında bazı farklılıklar mevcuttur. 10 öğretmen (K.1, K.2, K.3, K.5, K.6, K.7, K.9, K.13, K.14, K.15) dört dil becerisinin bütünleşmiş bir şekilde verildiğini, ancak dağılımın dengeli olmadığını, 5 öğretmen ise (K.4, K.8, K.10, K.11, K.12) becerilerin dengeli ve bütünleşmiş bir şekilde verilmediğini, özellikle yazma becerilerinin etkili şekilde öğretilmediğini ifade etmişlerdir. Uzmanların tümü dört dil becerisinin bütünleşmiş bir şekilde verilmeye çalışıldığını, ancak okuma metinlerinin daha detaylı çalışılması gerektiğini ve konuşma etkinliklerinin yapıların tekrarına değil, daha çok üretime dayalı bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ders kitabında anlama, üretme ve analitik becerilerin geliştirilmesini hedefleyen etkinliklere yer verilmesi ile ilgili öğretmen ve uzmanlar benzer görüşlere sahiptirler. 8 öğretmen (K.3, K.4, K.8, K.10, K.12, K.13, K.14, K.15) bu etkinliklere e kısmen yer verildiğini, 7 öğretmen ise (K.1, K.2, K.5, K.6, K.7, K.9, K.11, K.12) yer verilmediğini belirtmiş; 3 uzman (U.2, U.3, U.4) yer verildiğini, 2 uzman ise (U.1, U.5) üretime dayalı etkinliklere gerektiği kadar yer verilmediğini ifade etmiştir. Öğretmenler ve uzmanlar, daha çok kelime çalışmaları üzerinde yoğunlaşan kitapta yazma etkinliklerinde strateji öğretimi yapılması gerektiğini ve daha çok üretime dayalı konuşma etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ders kitabının bağlamsal dilbilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve uzmanların tümü, kitabın iletişimsel yaklaşıma göre tasarlandığı için dilbilgisi öğretimi içermediğini, bu durumun öğrenci ve öğretmen açısından zorluk oluşturabileceğini, dilbilgisi öğretiminin gerek hatırlatıcı nitelikte gerekse yeni yapılarla karşılaşıldığında yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, dilbilgisi öğretimi ihtiyacına kitapta yanıt alamadıklarından, bu durumu telafi etmek için sürekli ekstra hazırlık yapmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Kitabın sonunda konu anlatımı ve testlerden oluşan bir dilbilgisi referans bölümünün olması da bir uzman (U.3) tarafından önerilmiştir.

Ders kitabının bağlamsal kelime öğretimi ile ilgili öğretmen ve uzmanların hepsi olumlu görüşe sahiptir. Katılımcıların tümü, kelime öğretiminin bağlamsal olduğunu, ancak kitapta çok fazla kelime yükü olduğunu, bağlamların ve etkinliklerin çeşitlendirilerek düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ders kitabının kelime yüküne ilişkin 5 öğretmen (K.1, K.2, K.10, K.13, K.15) olumlu, 10 öğretmen (K.3, K.4, K.5, K.6, K.7, K.8, K.9, K.11, K.12, K.14) olumsuz; 2 uzman (U.1, U.5) olumlu, 3 uzman (U.2, U.3, U.4) olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmen ve uzman görüşleri benzerlik göstermektedir. Olumlu görüş bildiren öğretmen ve uzmanlar, sekiz yıl İngilizce öğrenme geçmişi olan öğrencilerin bu kelimelerin büyük bir kısmını bilmesi gerektiğini belirtirken; olumsuz görüşe sahip öğretmen ve uzmanlar, kitapta toplamda çok fazla kelime yükü olduğunu ve kelimelerin zorluk seviyesi ve sayı bakımından ünitelerde dengesiz bir dağılım gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Ders kitabının yönergelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği ile ilgili tüm öğretmen ve uzmanlar, genel anlamda yönergelerin açık ve anlaşılır olduğunu, ancak bazı yönergelerin uzunluğundan kaynaklanan anlama güçlüğüne neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ders kitabının İngilizce dersi öğretim programının öğrenme öğretme süreci boyutuna uygunluğuna ilişkin tema ve kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Power Up 9 Ders Kitabının İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğrenme Öğretme Süreci Boyutuna Uygunluğu

Tema	Kategori	Kod
Power Up 9 Ders Kitabının İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğrenme Öğretme Süreci Boyutuna Uygunluğu	Dört Dil Becerisinin Dengeli ve Bütünleşmiş Bir Şekilde Öğretimi	Bütünleşmiş ancak dağılım dengeli değil Beceriler dengeli ve bütünleşmiş şekilde öğretilmiyor Yazma becerileri ihmal edilmiş
	Anlama, Üretme ve Analitik Becerilerin Geliştirilmesini Hedefleyen Etkinliklere Yer Verme	Yer verilmiş Kısmen Yer verilmemiş Üretme dayalı etkinlikler az Strateji öğretimi yapılmalı
	Bağlamsal Dilbilgisi Öğretimi	Dilbilgisi öğretimi yok Dilbilgisi öğretilmeli Dilbilgisi referans bölümü olmalı
	Bağlamsal Kelime Öğretimi	Var Bağlamlar ve etkinlikler çeşitlendirilmeli
	Kelime Yüklü	Normal Çok fazla Zorluk seviyesi ve kelime sayısı dağılımı ünitelerde dengesiz
	Yönergelerin Açıklığı ve Anlaşılabilirliği	Genelde açık ve anlaşılır Bazı yönergeler çok uzun, anlama gücünü yaratıyor

Kitabın İngilizce dersi öğretim programının öğrenme öğretme sürecine uygunluğuna ilişkin öğretmen ve uzmanların ifadelerinden bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

K.8: Kelime çalışmaları genelde tanıma düzeyinde. Ünitelerin altında kelime çalışmaları var ama kelimeler biraz ağır geldiği için yapmakta zorlanıyor çocuklar. Daha çok boşluk doldurma, eşleştirme şeklinde.

K.7: Gramer konuları ile ilgili hiç alıştırmaya yok. Tamam, gramer odaklı olmasın zaten, ama üniteye odaklanılan yapıları biraz çalıştırması lazım.

K.1: Kelime yükü bu okul için normal, ağır değil. Bizim öğrencilerimiz zaten bu kelimelerin çoğunu öğrenmiş olarak geldikleri için onlara basit bile kalıyor.

U.1: Kitapta dinleme ve konuşma var ama dinlemeye daha çok ağırlık verilmiş biraz daha üretme becerisi olan konuşmaya gerçek amaçlara yönelik olacak şekilde ağırlık verilmesi gerekir. Analitik becerilerde de yetersiz.

U.4: Kelime yükü çok. Bir üniteye 40 kelime var çocuk bunları nasıl ezberleyecek.... Öğretilmesi hedeflenen kelime sayısı çok fazla.

U.2: Bazı başlıklar çok dikkatimi çekiyor. Mesela “let’s listen and write” (dinleyelim ve yazalım) diyor, orada “let’s listen” (dinleyelim) dese yeterli. Çünkü arkasından yönergede “listen and fill in the blanks” (dinle ve boşlukları doldur) diyor. Alıştırmaların başlıkları gereksiz yere kafa karıştırıyor. Yönergelerle ilgili karışıklık var, mesela sayfa 54’teki yönerge çok uzun. Ama genel anlamda sorun yok diyebilirim.

Power Up 9 Ders Kitabının İngilizce Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Uygunluğu

Power Up 9 ders kitabının ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin bulguların analizinde, dilin günlük yaşamda kullanımını ölçen etkinlikler içermesi ve değerlendirme etkinlik türleri olmak üzere iki ana başlık üzerinde çalışılmıştır.

Ders kitabının dilin günlük yaşamda kullanımını ölçen etkinlikler içermesine ilişkin, tüm öğretmen ve uzmanlar aynı görüşe sahip olup, ders kitabında ünitelerin sonunda bulunan konuşma, yazma ve proje gibi etkinliklerin, dilin günlük yaşamda kullanımına yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu etkinliklerin, mevcut öğrenci profili ve ders saatlerinin yetersizliği nedeniyle tam anlamıyla yapılamadığını, öğrencilerin seviyesine uygun olanların seçilerek zaman zaman yapıldığını ifade etmişlerdir.

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında öğrencilerin çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahip olan dil becerilerinin ölçülebilmesi için geleneksel, alternatif ve elektronik ortamda değerlendirme yapılması gerektiği yer almaktadır. Hangi değerlendirme aracı kullanılırsa kullanılsın, öğretim programında vurgulanan temel nokta dört dil becerisinin kullanılmasına yönelik ve işlevsel temelli değerlendirme yapılmasıdır. Öğretmenler, geleneksel değerlendirme türlerinin (yazılı sınav ve sınıf içi katılım değerlendirmesi) mevcut programa uygun şekilde yapıldığını belirtmişlerdir. Ders kitabında yer alan alternatif değerlendirme etkinlik türleri ile ilgili tüm öğretmen ve uzmanlar, ünite sonlarında öz değerlendirme (self checklist), grup ve ikili çalışmalarda akran değerlendirmeleri ve öğretmen değerlendirmesi olduğunu belirtmişler; bilgisayar, anne/baba ya da e-portfolyo gibi farklı dönüt sağlayıcılarına yönelik değerlendirmelerin bulunmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve uzmanlar, her öğrencinin okul dışında bilgisayara erişim imkanı olmadığından, bilgisayar destekli değerlendirmenin uygulanmasının teknik olarak mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Uzman ve öğretmenler, kitabın sürece dayalı değerlendirme etkinlikleri bakımından eksik olduğunu belirtmiş ve kitabın bu açıdan düzenlenmesini önermişlerdir. Buna ek olarak, iletişimsel becerilerin değerlendirilmesinin mevcut uygulamada sınıf ortamlarında etkin bir şekilde yapılamadığını dile getirmişler ve bu eksikliğin giderilmesinin önem arz ettiğini ifade etmişlerdir. Kitabın İngilizce dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna uygunluğuna ilişkin tema ve kodlar Tablo 6'da detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 6.

Power Up 9 Ders Kitabının İngilizce Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Uygunluğu

Tema	Kategori	Kod
Power Up 9 Ders Kitabının İngilizce Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Uygunluğu	Dilin Günlük Yaşamda Kullanımını Ölçen Etkinlikler İçermesi	İçeriyor Kısmen içeriyor Yazılı ve sözlü etkinlikler Yazma etkinlikler. Konuşma etkinlikleri Proje çalışmaları Etkinlikler verimli bir şekilde yapılamıyor
	Değerlendirme Etkinlik Türleri	Öz değerlendirme Akran değerlendirmesi Öğretmen değerlendirmesi Portfolyo yok, yer almalı Sürece dayalı değerlendirme yapılmalı Alternatif değerlendirme etkinlikleri kısmen yapılabiliyor

Konuya ilişkin öğretmen ve uzman görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

K.15: Dilin günlük yaşamda kullanımını ölçen etkinlikleri kısmen içeriyor diyebilirim. Proje olarak 5. ünitenin sonunda ünlülere hayran olan birisinin mektup yazması var mesela, ama burada hangi aşamalardan gideceğiz, nelerden bahsedeceğiz bunlar soru cevap gibi olsa en azından birkaç ünite öğrenciler alışkanlık kazansa biraz daha güzel olurdu, yönlendirici değil maalesef.

K.4: Öz değerlendirme bölümleri var. Aralarda akran değerlendirmeleri var ama az. Zaten arkadaşının çalışmasını değerlendirebilecek yetkinlikte çok öğrenci bulunmaz. Bu seviye için biraz zor bence. Bunun dışında farklı bir değerlendirme türü yok.

U.1: Eğitimde değerlendirme çok önemli. Kitaptaki değerlendirme etkinliklerinin daha çok yazma, konuşma ve projeye yönelik olması güzel. Bunlar düzgün bir şekilde yapılıyorsa tabii amacına ulaşır.

Power Up 9 Öğrenci Çalışma Kitabının İşlevi

Power Up 9 öğrenci çalışma kitabına ilişkin bulguların analizinde, ders kitabını destekleyici etkinliklere yer verilmesi üzerinde çalışılmıştır. Bu bağlamda, tüm öğretmen ve uzmanlar çalışma kitabının ders kitabını desteklediğini, hatta ders kitabından daha ilgi çekici ve eğlenceli etkinlikler içerdiğini, ancak ders kitabında yer verilmemiş olan dilbilgisi etkinliklerine çalışma kitabında yer verilerek, öğrencilere yapıları tekrar etme ve pratik yapma imkanı sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci çalışma kitabının işlevine ilişkin tema ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Power Up 9 Öğrenci Çalışma Kitabının İşlevi

Tema	Kategori	Kod
Power Up 9 Öğrenci Çalışma Kitabının İşlevi	Ders Kitabını Destekleyici Etkinliklere Yer Vermesi	Yer verilmiş Ders kitabından daha ilgi çekici Ders kitabından daha eğlenceli Dilbilgisi etkinlikleri eklenmeli

Çalışma kitabına ilişkin öğretmen ve uzman görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

K.7: Birazcık daha zengin içerikli olabilir. Biz worksheet (çalışma kağıdı) aramak zorunda kalmayabiliriz. Mesela ilk üniteye günlük hayattaki konuşmalar ile ilgili hiç doğru düzgün alıştırmaya yok.

K.14: Workbook (çalışma kitabı) ders kitabına göre çok daha ilgi çekici ve daha rahat. Öğrenciler de zaten hep onu yapmak istiyorlar ders kitabından çok çalışma kitabı işlemek istiyorlar. Ders kitabı da çalışma kitabı ayarında olsaymış daha iyi olurdu.

U.2: Yapılan her şeyi desteklemiş. Bulmacalar falan da var. Bunlar hoşuma gitti benim. Kelime çalışmaları var. Mesela Türkiye’den örnekler var. Güzel destekliyor.

U.4: Beğendim. Destekleyici aktiviteler uygun. Hatta kitaptan daha eğlenceli. Burada da resimlerde bazı sıkıntılar var. Sayfa 6’da “look at the picture and write the names of the items.” (resme bak ve eşyaların adlarını yaz) kısmında resimler çizilmiş, çok basit ve ilkökul seviyesi gibi duruyor. Kelime aktiviteleri güzel.

Power Up 9 Öğretmen Kılavuz Kitabının İşlevi

Power Up 9 öğretmen kılavuz kitabına ilişkin bulguların analizinde, kitabın ders işleme sürecini değerlendirmede rehberlik işlevi görmesi üzerinde çalışılmıştır. Bu bağlamda, tüm öğretmen ve uzmanlar öğretmen kılavuz kitabının yeterince yönlendirici ve rehberlik edici olmadığını ve cevap anahtarı kullanımının ötesine geçmediğini ifade etmişlerdir. 6 öğretmen (K.2, K.3, K.4, K.7, K.8, K.12) okullarına öğretmen kılavuz kitabı gönderilmediğini belirtmiş ve bunun çok büyük bir eksiklik olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler, öğretmen kılavuz kitabının alternatif sunuş ya da etkinlik türlerini önerilerle birlikte sunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Uzmanlar da öğretmen kılavuz kitabında, ünite değerlendirme testleri, kitapta yer alan projeler için değerlendirme kontrol listeleri ve dilbilgisi konuları ile ilgili destekleyici etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen kılavuz kitabının işlevine ilişkin tema ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Power Up 9 Öğretmen Kılavuz Kitabının İşlevi

Tema	Kategori	Kod
Power Up 9 Öğretmen Kılavuz Kitabının İşlevi	Dersin Nasıl Gittiğini Değerlendirmede Rehberlik İşlevi Görmesi	Yönlendirici değil Sadece cevap anahtarı işlevi var Alternatif yöntem ve teknikler içermeli Alternatif etkinlik önerileri olmalı Ünite değerlendirme testleri olmalı Değerlendirme kontrol listeleri eklenmeli

Konuya ilişkin öğretmen ve uzman ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

K.13: Kılavuz kitabın dinleme komutlarını vermesi örneğin bize yardımcı oluyor. Ama yönlendiriciliği eksik, cevap anahtarı olmanın ötesine geçmiyor. Dersin nasıl gittiği hakkında yardımcı olmuyor, bir rehber görevi görmüyor yani.

U.3: Çok açıklayıcı ve yönlendirici görünmüyor. Dilbilgisi desteği ile ilgili burada öğretmene yardımcı kaynak ve alıştırmaya verse çok iyi olurmuş. Öğrenci mutlaka dilbilgisi ile ilgili bir şey ister. Bu durumda öğretmen ekstra hazırlık yapacak kendisi. Ayrıca ünite değerlendirme testlerine yer verilmesi gerekir diye düşünüyorum. Bunlar öğretmene kolaylık sağlar ve ülke genelinde bir standart getirir her okulda uygulanınca.

U.5: Sadece cevap anahtarı gibi. ... Bir de kitapta projeler var. Bunların belli bir standartta değerlendirilmesi için öğretmene yönlendirici olacak değerlendirme kriterlerini içeren checklist (kontrol listesi) olmalı bence mutlaka. İle de not vermek için değil, hangi projede ne beklediğini, ne kadar yapıldığını hem öğrencinin hem de öğretmenin görebilmesi için yani.

Power Up 9 Ders Kitabının Farklı Düzeylerdeki Okullarda Kullanımı

Power Up 9 kitabının alt, orta ve üst seviyedeki okullarda kullanımına ilişkin, tüm öğretmen ve uzmanlar ortak görüşe sahip olup, tek tip kitabın farklı seviyelerdeki okullarda okutulmasının doğru olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, kitabın TEOG puanına göre üst seviye okullar için basit, orta ve alt seviyedeki okullar için seviyelerinin üzerinde kaldığını belirtmişlerdir. Özellikle meslek liselerinde çok yoğun bir içeriğin öğrencileri çok zorladığını, her okul türünün kendi seviyesine uygun kitap seçerek öğretim yapması gerektiğini, en büyük sorunun kitabın seviyesinin uygunsuzluğundan kaynaklandığını vurgulamışlardır. Bir uzman (U.4) kitabın alt düzey okullarda tamamının değil, belli bir kısmının işlenmesinin o okul türünde yeterli olacağını ve kitap seçimi konusunda okullara tercih hakkı verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ders kitabının farklı düzeylerdeki okullarda kullanımına ilişkin tema ve kodlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Ders kitabının farklı düzeylerdeki okullarda kullanımına ilişkin öğretmen ve uzman görüşmelerinden örnekler aşağıdaki gibidir.

K.3: TEOG sınavı gerçeğini göz ardı eden, öğrencinin çok iyi bir iletişimsel alt yapıya sahip olduğunu öngören yapısı var maalesef kitabın, o yüzden genel profile hiç uygun değil. Bütün öğrenci türlerine uygun

olamaz. ... Dolayısıyla bütün öğrencilere bütün okullara hitap edebilecek bir yapısı maalesef yok. Amaca hizmet eden farklı kitaplar olmalı.

K.10: İngilizce bir dildir. Ben ders olarak görmüyorum. Okullarda değerlendirme şeklinin farklı olması gerektiğini düşünüyorum. Ben lisedeyken komisyonlar vardı yazılı sınavdan sonra dinleme ve konuşmamız test ediliyordu. Hocaların önünde kendimizi ifade ediyorduk, uygun görülürse bir üst seviyeye geçiyorduk. Öğrencilerin dil seviyeleri farklı. Liseye geldiklerinde A2 seviyesinde oldukları söyleniyor ama onların bence seviye sınavlarına alınması gerekiyor ve seviye sınıfları oluşturulması gerekiyor... Farklı okul türleri var. Okulların türlerinin farklı olması kitapların kullanılabilirliğini güçleştirmektedir.

U.4: Aynı kitabın farklı düzeydeki okullarda kullanılması uygulamada sorunlar yaratabilir. Bu kitap da güzel ama bazılarında çok basit gelir, bazılarında ise ağır gelir. Belki alt düzey okullarda kitabın bir kısmı işlenebilir tamamı yerine. Okul türlerine göre ayrı kitap olabilir ya da bakanlık ayrı kitaplar önerebilir 9. sınıf seviyesi için.

Tablo 9.

Power Up 9 Öğretmen Kılavuz Kitabının İşlevi

Tema	Kategori	Kod
Power Up 9 Ders Kitabının Farklı Düzeylerdeki Okullarda Kullanımı	Kitabın Alt Orta ve Üst Başarı Düzeylerindeki Okullarda Kullanımı	Uygun değil Tek tip kitap olmamalı Okul türüne göre kitap tasarlanmalı Okullara kitap seçim hakkı verilmeli

Power Up 9 Ders Kitabının Fiziksel Özellikleri ile İçerik, Dilbilgisi ve Yazım Kurallarına Uygunluğu

Power Up 9 ders kitabının fiziksel özelliklerinin analizinde kapak; baskı kalitesi; resim, şekil, tablo; yazı karakteri, punto; ünite girişinde hedef ve içerik ile ilgili bilgilendirme ve kitabın sonunda ünitelerin kelime listesi olmak üzere altı ana başlık üzerinde çalışılmıştır.

İlk olarak, ders kitabının kapağına ilişkin 10 öğretmen (K.1, K.3, K.4, K.5, K.8, K.10, K.11, K.12, K.13, K.14) yetersiz olduğu, 5 öğretmen ise (K.2, K.6, K.7, K.9, K.14) yeterli çekicilikte olduğu yönünde görüş bildirirken; 3 uzman (U.1, U.2, U.5) kapağın vasat olduğu, otantik görünmediği, 2 uzman da (U.3, U.4) kapağın kabul edilebilir standartta olduğu görüşünü aktarmıştır. Öğretmen ve uzmanların görüşleri birbirine yakın olup, çoğunluğu tarafından kapağın daha çekici olması gerektiği ve kapak resminin daha gerçekçi bir şekilde tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Ders kitabının baskı kalitesine ilişkin 11 öğretmen (K.1, K.2, K.4, K.6, K.7, K.8, K.9, K.11, K.12, K.13, K.14) olumlu, 4 öğretmen (K.3, K.5, K.10, K.15) olumsuz görüş bildirmiş; 3 uzman (U.2, U.3, U.4) baskı kalitesini iyi ve 2 uzman (U.1, U.5) yetersiz olarak nitelendirmiştir. Baskı kalitesini iyi bulan öğretmen ve uzmanlar, Türkiye standartlarında, ücretsiz dağıtılan bir kitap olduğu için maliyetin önemli olduğunu, bu açıdan en iyisini beklemenin uygun olmayacağını; baskı kalitesini vasat bulan öğretmen ve uzmanlar da öğrencilerin kitaba karşı tutumlarını etkilediği için, baskı kalitesinin önemli olduğunu ve bu kitabın bu açıdan çok zayıf olduğunu ifade etmişlerdir.

Ders kitabının resim, şekil ve tablolarına ilişkin öğretmen ve uzmanların görüşleri uyum göstermektedir. 10 öğretmen (K.1, K.4, K.5, K.6, K.8, K.10, K.11, K.12, K.13, K.14, K.15) ve 3 uzman (U.1, U.4, U.5) resimlerin basit olduğunu, yaş grubuna hitap etmediğini ve ilgi çekici

olmadığını ifade ederken; 5 öğretmen (K.2, K.3, K.7, K.9) ve 2 uzman (U.2, U.3) resimlerin renkli, anlaşılır ve güncel olduğunu belirtmiştir. Öğretmen ve uzmanlar şekil ve tabloların resimlere oranla daha iyi ve anlaşılır olduğu konusunda hemfikirdirler.

Ders kitabının yazı karakteri ve puntosuna ilişkin tüm öğretmen ve uzmanlar aynı görüşe sahip olup, yazıların okunabilir, ideal boyutta ve anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Yazıların anlaşılabilirliği ve kitapta öğrenciye not tutacak yeterli yer sağlanmış olması, kitap açısından olumlu bir nokta olarak değerlendirilmiştir.

Ders kitabındaki ünite girişlerinde hedef ve içerik ile ilgili bilgilendirme ile ilgili tüm öğretmen ve uzmanlar, bilgilendirmenin olduğunu belirtmiş, ancak işlev ve becerilerin ayrı ayrı belirtilmemiş olmasının hem öğretmen hem de öğrencilerin nerede ne öğrenileceğini görememesine sebep olduğunu belirtmişlerdir. Etkili bir ders kitabında ünite bazında hedef işlev ve becerilerin açık bir şekilde yazılıp okuyucuya iletilmesinin gerektiğini ifade eden öğretmen ve uzmanların görüşlerinin birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir.

Ders kitabının sonunda ünitelerin kelime listesine yer verilmemesine ilişkin tüm öğretmen ve uzmanlar, bunun çok büyük bir eksik olduğunu dile getirerek hemfikir olmuşlardır. Tüm üniteleri kapsayan kelime listesinin öğrenci ve öğretmen için bir referans kaynağı olduğunu ve öğrencilere ünitelerdeki kelime yükünü görme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Ders kitabının fiziksel özelliklerine ilişkin tema ve kodlar Tablo 10'da detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 10.

Power up 9 Ders Kitabının Fiziksel Özellikleri

Tema	Kategori	Kod
Power Up 9 Ders Kitabının Fiziksel Özellikleri	Kapak	İlgi çekici Yeterli Yetersiz Vasat Daha ilgi çekici tasarlanmalı
	Baskı Kalitesi	İyi Yetersiz İyileştirilmeli
	Resim, Şekil, Tablo	Resimler renkli ve güncel Resimler basit ve yaş grubuna uygun değil Şekil ve tablolar resimlere göre daha iyi
	Yazı Karakteri, Punto	Okunabilir İdeal boyut Anlaşılır
	Ünite Girişinde Hedef ve İçerik İle İlgili Bilgilendirme	Bilgilendirme var, ancak yetersiz İşlev ve beceriler açık bir şekilde verilmeli
	Kitabın Sonunda Ünite Kelime Listesi	Yok Referans kaynağı olarak yer almalı

Kitabın fiziksel özelliklerine ilişkin öğretmen ve uzmanların ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

K.3: Power Up'ın kapağında ben şunu hissettim. Kitabın tanıtımı yine kitapla yapılmaya çalışılmış. O anlamda belki farklı bir tema ya da farklı bir kapak olabilirdi gibi hissettim açıkçası, ilgi çekici değil.

U.1: Kapağın öğrencilerin ilgilerini çekeceğini düşünmüyorum. Farklı bir metafor kullanılarak öğrencilerin farklı alanlarda düşünmesini sağlayabilirdi.

K.1: Çizimler basit, çocuksu çizimler gibi ve gerçekçi değil, bu yüzden bizim öğrencilere çok basit ve komik görünüyor.

U.5: Çok basit görünüyor. Baskı kalitesi ve çözünürlük olarak çok iyi değil, kağıt kalitesi de yabancı yayınevlerinin kitaplarından çok uzak bir kalitede, vasat yani.

K.12: Puntolar iyi, yazı karakteri de iyi.

K.3: Kelime listesi yok, yani çocukların referans alıp bakabileceği bir yer yok.

Öğretmen ve uzmanlar kitapta çok sayıda içerik, dilbilgisi ve yazım kuralı hatası bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Power Up 9 ders kitabı ve çalışma kitabına yönelik doküman analizi yapılmış ve kitapların içerik, dilbilgisi, yazım ve noktalama işareti kullanımı ana başlıkları üzerinde çalışılmıştır. İnceleme sonucunda, ders kitabı ve çalışma kitabında çok sayıda içerik, dilbilgisi ve yazım kuralı hataları bulunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları İnceleme Yönetmeliğinde (2015), ders kitaplarının nitelikleri bölümünde, ders kitapları ile ilgili “bilimsel hata içermez” maddesi bulunmaktadır. Power Up 9 kitabına ilişkin yapılan inceleme sonucunda, kitabın yönetmelikte belirtilen bu maddeye uymadığı ve çok sayıda hata içerdiği görülmüştür. Bu kullanım hatalarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

- Yazım Yanlışı

Power Up 9 öğretmen kılavuz kitabının kapağında öğretmen (teacher) kelimesi “9th Grade Theacher’s Book” şeklinde yanlış yazılmıştır.

- Anlatım Bozukluğu

Öğrenci ders kitabında sayfa 7’de Ronaldo ile ilgili bilgi verilirken, ilk cümlede “his” (erkek için “onun” anlamına gelen) kullanıldıktan sonraki cümlede, “he’s male...” diye (“o erkektir...”) bilgi verilmeye devam edilmiştir. İlk cümlede zaten cinsiyeti ile ilgili kullandığı iyelik sıfatından sonra tekrar cinsiyetin açıklanması anlamsız bir ifadedir.

- Kelime Hatası

Öğrenci ders kitabı sayfa 95’te dünyaca ünlü yapıların, buldukları ülkeler ile eşleştirilmesi amaçlanmaktadır. Üç ülke adının yazdığı bölümde Amerika Birleşik Devletleri için “the USA” yerine “America” yazılmıştır. Amerika kıtası için kullanılan bu isim, ülke adı olarak yanlış şekilde kullanılmıştır.

Öğrenci çalışma kitabı sayfa 65’te parti türlerinin tanımları ile eşleştirilmesi amaçlanan bir etkinlikte “Christmas” (Noel) kelimesinin tanımı “You come together with friends to celebrate the New Year” şeklinde yapılmış ve yeni yıl kutlaması ifadesi yanlış kullanılmıştır. Yeni yıl ve Noel farklı kavramlardır. Türkiye’de çok sıklıkla yapılan bu kullanım yanlışı bu kitapta da görülmektedir.

- Noktalama İşareti Hatası

Öğrenci ders kitabında sayfa 15’te örnek konuşmada A konuşmacısının sorduğu sorunun sonunda soru işareti unutulmuştur (How can I get to the bank.). Kitapta buna benzer çok sayıda noktalama işareti hatası mevcuttur.

- Dilbilgisi Hatası

Öğrenci ders kitabı sayfa 72’de okuma metni içinde tanışma amaçlı “nerelisin?” sorusunu “whrere do you come from?” yerine “where did you come from” şeklinde sorarak zaman kullanımını hatası yapılmıştır. Bu soruda geniş zaman yardımcı fiili “do” kullanılması gerekmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma kamu ortaöğretim okullarında dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabı olarak kullanılan Power Up 9 ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programına uygunluğunu, öğretmen ve uzman görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda Power Up 9 kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı; fiziksel özellikleri, öğretim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme boyutları açısından incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Ders kitabının fiziksel özelliklerine ilişkin bulguların ışığında, kitabın şekil, tablo, yazı karakteri ve punto özelliklerinin iyi ve anlaşılır olduğu; ancak kapak, baskı kalitesi, resimlerin gerçekçiliği, öğrenci yaş grubuna hitap etmesi ve ilgi çekiciliği bakımından zayıf ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünite girişlerinde yer alan hedef ve içerik ile ilgili bilgilendirme bölümünün yetersiz olduğu ve kitabın sonunda ünitelerde bulunan kelimelerin bulunmamasının büyük bir eksiklik olduğu ortaya çıkmıştır. Ders kitaplarının fiziksel özelliklerinin yetersiz olduğuna dair Çelik (2011), Çakıt Ezici (2006) ve Güreli (2008) tarafından yapılmış yüksek lisans tez çalışmalarında da benzer bulgular elde edilmiştir. Hashemnezhad ve Maftoon (2011) İngilizce dilbilgisi kitap incelemesi çalışmalarında, kitabın görsellerinin yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiği yönünde benzer bir sonucuna ulaşmıştır. Arıkan (2005) ise yaptığı çalışmanın sonucunda ders kitaplarındaki görsel materyallerin, hedef dili daha kolay öğrenilmesini ve hedef kültürün yapısının daha iyi anlaşılmasını sağladığını ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçtan kitaptaki görsellerin çok büyük bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Power Up 9 ders kitabının hedef boyutuna ilişkin kitabın öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarını karşılamada çoğu noktada yetersiz kaldığı, dil seviyesinin genel anlamda A1 / A2 düzeyinde olduğu, bu bakımdan ADOÇP (CEFR) ile uyumlu olduğu, ancak mevcut okul türlerinden alt ve orta seviyelerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin dil seviyelerinin bu seviyenin altında olduğu sonuçları elde edilmiştir. Kitabın dijital ortam ve internet destekli araçlarının olmamasının çok büyük bir eksiklik olduğu ve kitaptaki etkinliklerin genel anlamda öğrenci yaş, ilgi ve seviyesine uygun ve güncel olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Çelik (2011) yüksek lisans tez çalışmasında, 9. sınıf ders kitabının benzer şekilde öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermediği ve yeterli ve uygun etkinlik içermediğini ortaya koymuştur. Benzer olarak, Al-Yousef (2007) ve Çakıt Ezici (2006) yüksek lisans tez çalışmalarında, inceledikleri ders kitaplarının dil seviyesinin öğrencilerin dil seviyelerinin üzerinde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Zohrabi, Sabouri ve Behroozian (2012) tarafından yapılan bir çalışmada benzer bir şekilde ders kitabının

öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı ve içerik açısından zayıf olduğu tespit edilmiştir. Yapıcı (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, ders kitaplarının dersin hedeflerine ulaşabilmesi için, anlama, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun bir şekilde hazırlanması ve buna uygun görsel öğeler içermesinin bir gereklilik olduğu ortaya koyulmuştur.

Power Up 9 ders kitabının içerik boyutuna ilişkin kitabın, öğretim programının mantığına uygun olarak hazırlanmaya çalışıldığı görülmüştür. İletişimsel yaklaşıma uygun bir içerik düzeni ile temaları sunmaya çalışması iyi bir adım sayılsa da, kitapta yer alan etkinliklerin, teknoloji ile desteklenmesi, temaların ilgi çekici bir şekilde işlenişi, öğrenci özerkliğini geliştirmesi, farklı öğrenme stillerine hitap etmesi ve sarmallık gibi birçok açıdan eksik olduğu ve geliştirilmesi gerektiği öğretmen ve uzmanların ortak görüşü olarak belirlenmiştir. Reinders ve Balçıkankılı (2011) ders kitaplarının öğrenci özerkliğini ne derece desteklediğini belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmada, incelenen ders kitaplarının öğrenen özerkliğini az geliştirdiği ve öğrencilerin bu süreci deneyimlemesi konusunda sınırlı fırsatlar sunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun, eldeki araştırmanın sonucuyla örtüşür nitelikte olduğu görülmektedir. Çakıt Ezici (2006) yüksek lisans çalışmasında bu çalışmaya benzer bir sonuca ulaşmış ve incelediği kitapta farklı öğrenme stillerinin dikkate alınmadığını ortaya koymuştur. Duymaz (2014) yüksek lisans tez çalışmasında incelediği kitabın farklı öğrenme stillerine yeterince hitap etmediği yönünde benzer bir bulgu elde etmiştir. Tekir ve Arıkan (2007) tarafından yapılmış çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmış, öğretmenler kitapta otantik etkinlik bulunmamasını eleştirmişlerdir. Yine aynı çalışmada da Let's Speak English 7 ders kitabında, öğrencilerin dilin iletişimsel olarak kullanımına yönelik proje ve konuşma etkinliklerine yeterince yer verilmediği şeklinde benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Al-Yousef (2007) yaptığı çalışmada ders kitabında sarmallığın bulunmamasıyla ilgili benzer bulgulara ulaşmıştır. Bu sonuç, sadece bu kitapta değil farklı yabancı dil ders kitaplarında da benzer bir durum olduğunu göstermektedir. Fang ve Warschauer (2004) Çin'in doğusunda teknoloji ile zenginleştirilmiş bir eğitim reformu yapılan bir üniversitede, beş yıl süren bir çalışmada yeni öğretim programı geliştirmiş ve bu programda, teknoloji ile desteklenmiş, proje tabanlı öğretim uygulayan dersler açmıştır. Bu derslerin otantik etkileşimi ve öğrenci özerkliğini arttırdığı, öğrenme sürecini ve öğrenme çıktılarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, teknolojinin yabancı dil sınıflarında ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu ve nasıl büyük bir değişim yarattığını destekler niteliktedir. Güreli (2008) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, New Bridge to Success ders kitabının tema ve konularının öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmadığı ve içeriğin zenginleştirilmesi gerektiği ortaya koyulmuştur. Bu sonuç, eldeki araştırmadan elde edilen sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Power Up 9 ders kitabının öğrenme öğretme süreci boyutuna ilişkin, dört dil becerisinin bütünleşmiş bir şekilde verildiği, ancak dengeli bir dağılım göstermediği, okuma ve konuşma becerilerinin etkili şekilde verilmediği, üretime dayalı etkinliklerin yetersiz olduğu ve artırılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak dilbilgisi öğretimine yer verilmesi gerektiği, bağlamsal kelime etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve kelime tekrarının sistematik şekilde yapılması gerektiği sonuçları elde edilmiştir. Kitaptaki kelime yükünün ve kelimelerin zorluk seviyelerinin dengeli bir şekilde dağıtılmadığı ve bazı uzun yönergelerin anlaşılmayı zorlaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Batdı (2010) yüksek lisans tez çalışmasında, dört dil becerisinin birbirinden soyutlanamayacağı, dengeli ve bütünleşmiş verilmesi gerektiği sonucunu elde etmiştir. Tekir ve Arıkan (2007) yaptıkları çalışmada, Let's Speak 7 adlı kitabın üretime yönelik anlamlı etkinlikler içermediği ve iletişim boyutunda yetersiz kaldığı yönünde

benzer bir sonuç elde etmiştir. Çakıt Ezici (2006) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında, New Bridge to Success 3 kitabında kelime yükünün çok fazla olduğu ve öğrencilerin anlamada zorluk yaşadığına yönelik benzer bir sonuca ulaşmıştır. Özdemir (2007) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında incelemiş olduğu Time for English 4 adlı kitapta, öğrencilerin kitaptaki yönergeleri anlamakta zorluk yaşadıkları yönünde bu çalışmadakine benzer bir sonuca ulaşmıştır.

Power Up 9 ders kitabının ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin, kitapta yer alan değerlendirme etkinliklerinin, günlük yaşamda kullanıma yönelik olduğu, ancak uygulama boyutunda öğrenci dil seviyesi, profili, etkinliklerin ilgi çekici olmaması ve ders saatlerinin yetersizliği nedeniyle tam anlamıyla yapılamadığı sonuçları elde edilmiştir. Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesine ek olarak sürece dayalı değerlendirme etkinlikleri ve koşullara göre bilgisayar destekli değerlendirme etkinliklerine kitapta yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuca Çelik (2011) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında ulaşmış ve kitapta süreç değerlendirmesine yönelik etkinliklerin olmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Power Up 9 öğrenci çalışma kitabının öğretmen ve uzmanlar tarafından genel anlamda etkili bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Çalışma kitabında ders kitabını destekleyici etkinliklere yeterince yer verildiği ve etkinliklerin ders kitabından daha ilgi çekici ve eğlenceli bulunduğu ortaya çıkmıştır. Canpolat (2010) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, öğrenci çalışma kitabının öğretmenler tarafından etkinlik çeşidi bakımından zayıf bulunduğu, etkinliklerin çoğaltılması gerektiği; öğretim elemanları tarafından ise uygun olarak nitelendirildiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın bu araştırmayla kısmen benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Çelik (2011) yüksek lisans tez çalışmasında, bu araştırmadan farklı olarak, çalışma kitabının düzeninin zayıf olduğunu, etkinlik çeşitliliğinin zayıf olduğunu ve kalıcılığı sağlayamadığını çıkarmıştır.

Power Up 9 öğretmen kılavuz kitabının öğretmen ve uzmanlar tarafından yetersiz bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kitap dersin nasıl gittiğini değerlendirmede yeterince yönlendirici ve rehberlik edici değildir, cevap anahtarı olarak kullanımın ötesine geçememektedir ve alternatif sunuş, etkinlik ya da değerlendirme yolları sunmamaktadır. Çelik (2011) yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen kitabına yönelik öğretmen ve müfettişlerle görüşmeler yapmış ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmenlere kaynaklık yapacak yeterli ek açıklama ve alıştırmaya içermediği sonucuna ulaşmıştır. Çakıt Ezici (2006) yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen kitabının bir cevap anahtarı olmanın ötesine geçmediği, yeni konularla ilgili öğretmene bilgi ve yönlendirme sağlamadığı ve öğretmenlere ünite sonlarında kullanabilecekleri şarkı ve oyun gibi ekstra etkinlikler sunmada çok eksik olduğu şeklinde benzer bir sonuç elde etmiştir.

Power Up 9 kitabının alt orta ve üst düzey okullarda kullanımının doğru bir uygulama olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kitap TEOG yerleştirme puanına göre, üst seviye okullar için basit, orta ve alt seviyedeki okullarda öğrencilerin dil seviyelerinin üzerinde kalmaktadır. Bu bulgulara bakıldığında, kitabın sadece üst düzey okullarda daha etkin işlenebildiği, ancak bu okullarda da dil seviyesinin basit kaldığı; orta ve alt düzey okullarda ise verimli bir şekilde kullanılmadığı anlaşılmaktadır.

Power Up 9 ders kitabı ve çalışma kitabına yönelik yapılan doküman analizinde kitapların içerik, dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretleri kullanımı açısından çok sayıda hata içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ve uzmanlar tarafından da fark edilen bu hatalar, yanlış öğrenmeye neden olduğu için önemli bir sorun olarak değerlendirilmiştir. Arıkan (2009) yapmış olduğu

çalışmada, ortaokul İngilizce ders kitaplarında edimsel (pragmatic) hataları incelemiş ve kitaplarda çok sayıda kullanım hataları ve mantıksal hatalar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın bulgularının, bu araştırmadaki bulgularla benzer olduğu görülmektedir.

Bütün sonuçlar değerlendirildiğinde, ders kitabının fiziksel özellikleri ve öğretim programının hedef boyutu açısından kısmen yeterli; içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme açısından birçok açıdan yetersiz olduğu saptanmıştır. Öğrenci çalışma kitabının genel anlamda ders kitabını destekleyici, eğlenceli ve ilgi çekici olduğu, ancak öğretmen kılavuz kitabının öğretmen için yeterli destek ve yönlendirmeyi sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak, aynı kitabın farklı seviyelerdeki okullarda kullanılmasının, öğrencilerin dil yeterlilik düzeyindeki farklılıklardan dolayı uygulamada birtakım sorunlar oluşturduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde yabancı dil öğretiminde ders kitabının ne kadar önemli bir araç olduğu ve bu denli büyük bir öğrenci kitlesi göz önüne alındığında en ufak bir hatanın bile nasıl istenmedik sonuçlar doğuracağı görülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil ders kitabının tasarımının öğretim programına uygun olarak etkin şekilde kullanılmasına olanak sağlayacak şekilde dilbilgisi, içerik ve yazım kuralları açısından hatasız şekilde yapılması araştırmanın uygulamaya yönelik önerisi olarak sunulabilir. Öğrenci çalışma kitabında ders kitabını destekleyici etkinliklere yeterli düzeyde yer verilmelidir. Öğretmen kılavuz kitabı öğretmene rehber olacak şekilde alternatif sunuş, etkinlik ve değerlendirme etkinlikleri içerecek şekilde tasarlanmalıdır. En önemlisi ders kitaplarının hazırlanma aşamasında kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılarak öğretmen, öğrenci görüş ve önerileri alınmalıdır. Araştırmaya yönelik öneri olarak farklı illerde ve farklı çalışma grupları ile diğer seviyelerde kullanılan İngilizce ders kitaplarına yönelik değerlendirme çalışmalarının yapılması sunulabilir. Bu çalışma öğretmen ve uzman görüşleri ile sınırlıdır. İleride İngilizce ders kitaplarını değerlendirmeye yönelik öğrencileri de kapsayan geniş çaplı nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir çalışma yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Al-Yousef, H. S. D. (2007). *An evaluation of the new third grade intermediate english coursebook in Saudi Arabia*. (Unpublished Master Thesis). Department of English at the College of Arts, King South University, Riyadh, Saudi Arabia.
- Arikan, A. (2005). Age, gender and social class in ELT coursebooks: A critical study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 29-38.
- Arikan, A. (2009). Pragmatic problems in elementary level ELT coursebooks: Focus on dialogues. In E. Weigand (Ed.), *Dialogue Analysis XI: the Proceedings of the 11th IADA Conference on Dialogue Analysis and Rhetoric*, University of Münster, March 26-30 (pp. 3-15). Münster: IADA.
- Batdı, V. (2010). Yabancı dil ağırlıklı liselerde okutulan İngilizce ders kitabının etkili kullanılabilmesi için taşınması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Elazığ ve Diyarbakır illeri örneği). *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 85-95.
- Byram, M., & Parmenter, L. (2012). *The common European framework of reference, the globalisation of language education policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Canpolat, D. (2010). *İlköğretim 4. sınıfta okutulan İngilizce ders kitabına ilişkin öğretmen, öğrenci ve uzman görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ceyhan, E., & Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment, Modern Language Division, Strasbourg. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages-on-27-September-2019>.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Edt.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan.
- Çakıt Ezici, I. (2006). *Evaluation of the EFL textbook "New Bridge to Success 3" from the perspectives of students and teachers*. (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Çelik, Ş. N. (2011). *Ortaöğretim İngilizce ders kitabı Breeze 9 hakkında öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Oğuz E., & Yılmaz, K. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Demir, Y., & Ertas, A. (2014). A suggested eclectic checklist for ELT coursebook evaluation. *The Reading Matrix*, 14(2), 243-252.
- Duymaz, Z. (2014). *Investigating the tourism and hotel management students' perceptions of their vocational English coursebook*. (Unpublished Master Thesis). Çanakkale Onsekiz Mart University Institute of Educational Sciences, Çanakkale.
- Fang, X., & Warschauer, M. (2004). Technology and curricular reform in China: A case study. *TesOL Quarterly*, 38(2), 301-323.
- Gürel, N. (2008). *A study into Çanakkale Science High School students' perceptions of an ideal English coursebook*. (Unpublished Master's Thesis). Çanakkale 18 Mart University, Çanakkale.
- Hashemnezhad, H., & Maftoon, P. (2011). An evaluation of English language grammar for college students 1&2: an EAP coursebook evaluation. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 106.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: Suny Press.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbooks as an agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Litz, D. R. A. (2005). Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study. *Asian EFL Journal*. Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/Litz_thesis.pdf on June 6, 2017.
- MEB (2006). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (01.09.2006). Resmi Gazete, 2588/ 26276.
- MEB (2011). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun (12.04.2011). Resmi Gazete, 6215/ 27903.

- MEB (2013). TTKB İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. 2 Haziran 2017 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden erişildi.
- MEB. (2006). TTKB İngilizce Dersi (4-8.Sınıflar) Öğretim Programı ile Seçmeli İngilizce Dersi Öğretim Programı. 4 Haziran 2017 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/anadolu/Ingilizce> adresinden erişildi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Özdemir, F. E. (2007). *An evaluation of time for English 4, the 4th grade English coursebook for public schools*. (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Özdemir, V. & Ulaş, F. (2007). Mersin merkez-ilçe Anadolu liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarına yaklaşımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 216–226.
- Reinders, H., & Balçıkanlı, C. (2011). Do classroom textbooks encourage learner autonomy?. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(2), 265-272.
- Tekir, S., & Arıkan, A. (2007). An analysis of English language teaching coursebooks by Turkish writers: "Let's Speak English 7" example. *International Journal of Human Sciences*, 4(2), 1-18.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2008). *English language learning materials: A critical review*. London: Continuum.
- Tsiplakides, I. (2011). Selecting an English coursebook: Theory and practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 758-764.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilimsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim-Online*, 3(2), 31-41.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zohrabi, M., Sabouri, H., & Behroozian, R. (2012). An assessment of strengths and weaknesses of Iranian first year high school English coursebook using evaluation checklist. *English Language and Literature Studies*, 2(2), 89.

Yazarlar

Hasret GÜVEN, İngilizce Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı. Temel çalışma alanı Eğitim Programları ve Öğretimdir. İngilizce öğretimi, İngilizce öğretim programları ve program değerlendirme konularında çalışmalar yapmaktadır.

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı başkanıdır. Eğitim Bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanıdır. Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme, karakter ve değer eğitimi, düşünme eğitimi ile öğretim teknolojileri alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

İletişim

Milli Eğitim Bakanlığı
E-mail: hasretguven82@gmail.com

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, Merkez Kampus Kepez Mevkii, Efeler/AYDIN
E-mail: sedasaracal@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Foreign language education is considered as the basic step for providing intercultural communication and gaining international human characteristics. Learning a foreign language is defined as one of the basic rights and responsibilities of every European citizen by the Council of Europe. In order to keep pace with rapid change and development in the world and to implement the policies adopted in the European Union candidateship process, English has been taught as the first foreign language in Turkish education system. Beginning from the 2013-2014 academic year, English has been taught since the second grade (TTKB, 2013). Together with these changes, new textbooks were prepared and started to be used. Textbooks are very important in the implementation of the goals, content, learning and teaching process and evaluation components of the curriculum. A course book that is compatible with the objectives of the curriculum facilitates the performance of the teacher and the learner, creates a source for the course, helps to improve the language skills and serves as a guide for the student. Choosing the textbook is a challenging process as there cannot be a single book that will address the needs, interests and language level of each student. Considering this situation, The Ministry of National Education publishes the coursebooks written by the commissions that are suitable for the Turkish student profile and English curriculum. Power Up 9 book, which is the subject of this research, is one of the books prepared by the commission. The effectiveness of a book can first be evaluated according to the four major components of the curriculum. After a literature review, it was found that no study was conducted regarding Power Up 9 book. It is believed that determining the strengths and weaknesses of the book will be useful in order to be able to use it efficiently and to provide insight and guidance to the experts, teachers, ministerial commissions, publishers and authors. The main purpose of this study is to examine the compliance of Power Up 9 Course Book, Workbook and Teacher's Book, which is used as the ninth grade English course book at public secondary schools, with the 9th grade English curriculum according to teacher and specialist views.

Methodology. The research is a qualitative study that examines the views of teachers and specialists on the compliance of Power Up 9 course book and workbook with the 9th grade English curriculum according to teacher and specialist views. The study group was determined by maximum variation sampling method and it consisted of 15 ninth grade English teachers, and five English language teaching and curriculum and instruction specialists who work at different universities. Data were collected through a semi-structured teacher interview form and an instructor interview form developed by the researcher. The interview form was based on questions that evaluated the compliance of the course book with the ninth-grade English curriculum. In addition to these, document analyses of the course book, workbook and teacher's book were carried out by the researcher. Content analysis method was utilized to analyze the data obtained from the interviews and document analyses.

Results. In the study, Power Up 9 course book, workbook and teacher's book were examined in terms of goals, content, learning and teaching process and evaluation items of the curriculum. In the light of all the findings, it was concluded that the physical properties of the coursebook were partially sufficient. It was found that the goals component is insufficient at many points in meeting the needs of learners and teachers. The language level of the book is at A1 / A2 level in general, but because of the language proficiency level differences in the existing school types, the book can not be used effectively at the middle and lower level status schools. It was revealed that the content of the book is mainly designed according to the main principles of the

curriculum. Although it might be considered as a good step that the content was designed according to the communicative approach, it was identified as a common view of teachers and instructors that the activities in the book were insufficient and needed to be improved in many respects such as the integration of information and communication technologies and enhancing learner autonomy. It was concluded that the four language skills are taught integratedly but not in a balanced way, the reading and speaking skills were not taught effectively, the activities based on production were inadequate and needed to be increased. It was found that the evaluation activities of the book are intended for the use in daily life, but not practicable because of low language proficiency level, lack of interest of the students, profile and inadequate time allocated weekly for English course. In addition, it was concluded that most of the types of evaluation activities suggested in the curriculum were not included in the book. Power Up 9 workbook was found to be effective and attractive in general terms by the teachers and instructors. It was concluded that the teacher's book was insufficient and did not serve as a guide for the teacher at all. It only served as an answer key; but because many of the schools were not been sent the teacher's book, the teachers lacked the answer key. It was revealed that using the same book at lower and upper level secondary schools was not appropriate and practicable at all. For, the book is above the language level of students in lower level status schools and vice versa for upper level schools. In the document analysis of Power Up 9 course book and workbook, it was concluded that the books contained many content, grammar, spelling and punctuation errors. These errors, which were also recognized by teachers and experts, were considered to be an important problem because they caused inaccurate learning.

Discussion and Conclusion. Research results showed that, the course book was found partly sufficient in terms of its physical properties and the goals defined in the curriculum. However, it was found insufficient in many respects in terms of content, learning and teaching process and evaluation items of the curriculum. The study also revealed that the workbook in general supports the course book, is enjoyable to study and interesting; but the teacher's book does not provide support and guidance to the teacher. In addition, it was found that using the same course book in different types of schools causes problems in practice due to the differences in the language proficiency levels of the learners. The findings of this study are similar to the results of the studies conducted by Yapıcı (2004), Fang & Warschauer (2004), Arıkan (2005), Çakıt Ezici (2006), Tekir & Arıkan (2007), Özdemir (2007), Al-Yousef (2007), Güreli (2008), Arıkan (2009), Batdı (2010), Çelik (2011), Hashemnezhad & Maftoon (2011), Reinders & Balçıkınlı (2011), Zohrabi, Sabouri & Behroozian (2012) and Duymaz (2014). In the light of these results, it is suggested that the course book and workbook be designed in compliance with the curriculum and be evaluated systematically for high efficiency in use, and the teacher's book be designed as a guide with alternative ways and ideas for the teachers. As for suggestion for further studies, coursebook evaluation studies for all levels might be conducted in different provinces and with different study groups by using both qualitative and quantitative methods.

Ek-1. Öğretmen ve Uzman Görüşleri Tema Listesi

Temalar
Kitabın İngilizce Öğretim Programının Hedeflerine Uygunluğu
Dersin Hedeflerini Gerçekleştirmeye Uygunluğu
Öğretmen İhtiyaç ve Beklentilerine Uygunluk
Öğrenci İlgisi ve Beklentilerine Uygunluk
Kitabın Dil Seviyesinin A1/A2 Düzeyine Uygunluğu
Kitabın İngilizce Öğretim Programının İçeriğine Uygunluğu
Yeni Program İlkelerine Uygunluk (İletişimsel Dil Yaklaşımı, Eklektik Yaklaşım, İşbirlikli Öğrenme)
Öğrenci Özerkliğini Geliştirme ve Destekleme
Farklı Öğrenme Stillerine Hitap Edecek Şekilde Etkinlik İçerme
Düzenleme ve İçeriğin Gerçeğe Yakınlığı (Authenticity)
Gerçek Yaşam Dil İhtiyaçlarına ve İlgilerine Hitap Etme
Kalıcı Öğrenmeyi Sağlamak İçin (Sarmallık) Tekrar Sağlama
Multimedya, İnternet Siteleri ve Teknoloji ile Desteklenmesi
Tema Organizasyonu
Kitabın İngilizce Öğretim Programının Öğrenme Öğretme Sürecine Uygunluğu
Dört Dil Becerisinin Dengeli ve Bütünleşmiş Bir Şekilde Öğretimi
Anlama, Üretme ve Analitik Becerilerin Geliştirilmesini Hedefleyen Etkinliklere Yer Verme
Bağlamsal Dilbilgisi Öğretimi
Bağlamsal Kelime Öğretimi
Kelime Yüğü
Yönergelerin Açıklığı ve Anlaşılabilirliği
Kitabın İngilizce Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Uygunluğu
Dilin Günlük Yaşamda Kullanımını Ölçen Etkinlikler İçermesi
Değerlendirme Etkinlik Türleri
Öğrenci Çalışma Kitabı
Ders Kitabını Destekleyici Etkinliklere Yer Vermesi
Öğretmen Kılavuz Kitabı
Dersin Nasıl Gittiğini Değerlendirmede Rehberlik İşlevi Görmesi
Kitabın Farklı Düzeylerdeki Okullarda Kullanımı
Kitabın Alt Orta ve Üst Başarı Düzeylerindeki Okullarda Kullanımı
Kitabın Fiziksel Özellikleri
Kapak
Baskı Kalitesi
Resim, Şekil, Tablo
Yazı Karakteri, Punto
Ünite Girişinde Hedef ve İçerik İle İlgili Bilgilendirme
Kitabın Sonunda Ünite Kelime Listesi

An Evaluation of the Contributions of European Union Education and Youth Programs to Schools: Case of Comenius Multilateral Projects*

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının Okullara Katkısı: Comenius Çok Taraflı Okul Ortaklıkları Projeleri Örneği

Fatma Kesik**

Kadir Beycioğlu***

To cite this article/ Atf için:

Kesik, F., & Beycioğlu, K. (2020). An evaluation of the contributions of European Union Education and Youth Programs to schools: Case of Comenius Multilateral Projects. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 519-538. doi: 10.14689/issn.2148- 624.1.8c.2s.5m

Öz. Bu nitel araştırmanın temel amacı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında yer alan Comenius Çok Taraflı Okul Ortaklıkları Projelerinin okullara katkısına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu kapsamda, Comenius Çoklu Okul Ortaklıkları Projelerine katılım gösteren okullarda görev yapan otuz öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı/aykırı durum örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları Comenius Çok Taraflı Okul Ortaklıkları Projelerine ilişkin katılımcıların olumlu algılara sahip olduklarını ve katılımcıların kişisel/mesleki, sosyal, kültürel gelişimlerine ve yabancı dil öğrenmelerine büyük ölçüde katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber, projelerin kurumsal düzeyde okullara sınırlı düzeyde katkıda bulunduğu ve bu katkıların da çoğunlukla projelerde aktif rol alan öğretmenler ve katılımcı okullar lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, Comenius projelerinin, katkılarını arttırmak için katılımcılar tarafından problem olarak ileri sürülen görüşlerin dikkate alınması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları, Comenius Çok Taraflı Okul Ortaklıkları Projeleri, öğretmenler, okullar.

Abstract: The primary aim of this qualitative study is to explore the opinions of teachers about the contributions of Comenius Multilateral Projects, included in the European Union Education and Youth Programs, to the schools. A phenomenology design was used in the study. Thirty teachers working in schools who have previously took part in Comenius projects participated in this study. The participants were selected on the basis of extreme/deviant sampling technique. The data were collected using semi-structured interviews and analyzed through content analysis. The results revealed that while Comenius projects were perceived as highly positive and contributed to participants' personal/professional, social, cultural development and language learning to a large extent; the contributions of these projects to the schools remained limited and were mostly in favor of the individuals taking active roles and participant institutions. Thus, it is suggested that the factors conveyed by the participants as problems should be taken into consideration in order to increase the contributions of the projects.

Keywords: European Union Education and Youth Programs, Comenius Multilateral Projects, teachers, schools.

Article Info

Received: 11 Jun. 2019

Revised: 27 Feb. 2020

Accepted: 18 Apr. 2020

* This study is reproduced from the corresponding author's doctorate thesis called "Teachers' Opinions about the Contributions of European Union Projects to the Health of Schools".

** Corresponding author: Ministry of National Education, Turkey, fatos2299@hotmail.com ORCID: 0000-0003-2267-8368

*** Dokuz Eylül University, Turkey, beycioglu@gmail.com ORCID: 0000-0003-2267-8368

Introduction

The European Union (EU) claimed to have an economic and politic character from the very first day of its foundation, has started to “become more integrated as a social and cultural community over the past 30 years” (Philippou, 2005, p. 293). Thus, the educational matters which were related to economic mandate of the European Economic Community (EEC) at the beginning of integration process took a social and cultural form and general education was paid attention as well as vocational education (Arkan and Gürleyen, 2016). This also brought an increased emphasis on the role of education in the progress of EU and the field of education which never played a central role in EU policy (Fredriksson, 2003) has been attached more importance as the fourth pillar of the European construction (Nóvoa and deJong-Lambert, 2002). “In terms of its socio-cultural dimension, education was seen as a means of integrating and socializing younger generations of Europeans in a European environment through exchange and mobility programs, and a ‘European content’ in education” (Arkan & Gürleyen, 2016, p. 167). Within this context, the EU introduced some policies which enable consolidation of the harmony among the citizens by supporting exchange of students and teachers and empowering EU’s integration and these policies contributed to applying the policies such as community, unemployment, research, technological development, environment (Horvath, 2007). European education policies mainly aim to improve the quality of education in an attempt to expand the notion of lifelong learning; enable the qualifications and diplomas to be recognized within EU (Fredriksson, 2003), improve the knowledge regarding languages used rarely in EU countries, examine the common policy fields and issues, and struggle against social exclusion, racism and ethnocentrism (Top, 2006).

Having a significant place in the implementation of EU policies as a political means (Yağmurlu, 2012), EU Education and Youth Programs have been suggested vital in the Union’s achieving its future aims. These programs have such common aims as increasing the quality of education in cultural integrity (Peck, 1997); enhancing the knowledge and understanding about the different cultures and languages in EU (European Commission, 2006); fostering the new basic in education practices, especially in information technologies (European Council, 2000); promoting the European dimension in education by providing cooperation among teachers and students with international mobility (Ertl, 2003; IKV, 2004; Enders & Teichler, 2006). EU Education and Youth Programs are of particular importance to create a European identity through education and in this sense mobility programs or projects are considered as tools for the construction of a Europeanization and citizenship as they encourage international understanding, European consciousness and identity by promoting the feeling of belonging to Europe (Cunha, 2006; Nóvoa, 1998).

EU Education programs undergoing various changes in terms of aims and structures have been named differently such as Socrates I-II (1995-2006), Lifelong Learning (2007-2013) and Erasmus+ (2014-2020) since their first initiation phase. Of these programs, Lifelong Learning Program (LLP) is “an important step in Europeanization of education from above” (Schreiner, 2007, p. 7) and has the most impact area in terms of its huge number of beneficiaries: schools, teachers, students, families, etc. LLP aims to realize a social integration which forms an information society under the roof of European Union (Toygur, 2012) and ensure greater coherence between education and training actions and to support more effectively the implementation of lifelong learning (Schreiner, 2007, p. 7). Within the scope of this program whose priority is to increase the contribution of education and training to the EU 2020 primary targets and having the education philosophy ‘from cradle to grave’ (European Commission, 2011), there are four sectoral sub-programs such as Comenius (School Training), Erasmus (Higher Education), Leonardo da Vinci (Vocational Education) and Grundtvig (Adult

Education). Comenius Program whose target group is mostly students, teachers, local authorities and non-governmental organizations aims to provide opportunities for all students to realize their proficiencies; support the schools' cooperation with the local authorities, non-governmental organizations and parents (Theodosopoulou, 2010). Furthermore, it intends to increase the qualification of teachers, school leaders and other school staff by promoting the international exchange of them on a regular basis (Enders & Teichler, 2006) and to develop understanding and knowledge concerning the diversity of European cultures and languages (European Commission, 2006). It has three core fields of activity like School Partnerships, In Service Teacher Training and Networks. Multilateral and Bilateral School Partnerships included in School Partnerships aim to support teachers and students to take responsibility and expand their knowledge about different cultures, language learning, etc. (Kulaksız, 2010) and increase the quality among schools encouraging cooperation 'by giving the opportunity to develop joint learning projects' (European Commission, 2013).

The LLP has been replaced by a new program called Erasmus+ since 2014 and it aims to create a single integrated program bringing most of EU's program together to have a more efficient, easily applicable and simple structure; however, there are not any significant differences among the practices of the previous programs in terms of objectives (Center of European Union Education and Youth Programs, 2014). The program which is compatible with the Europe 2020 strategy aims to fulfill lifelong learning and mobility, increase the quality and efficiency in education, and to enable equality, social solidarity and active citizenship (Official Journal of the European Union, 2009, C119/2).

Taking the changes of the names and contents of the programs throughout their implementation process from the very beginning into consideration, it can be asserted that it intends to simplify their structures. Nevertheless, structural problems faced in the implementation phases of the programs continued and the attempts to improve the process did not put forth any striking results. Accordingly, some criticisms regarding were expressed. One of the most significant criticisms towards both policies and programs is that they do not serve the purpose of including the concepts such as equality of opportunity, inclusion and social justice though they are frequently referred in EU official documents and reports (Kaya, 2014). These criticisms reflected themselves with such practices as injustice distribution of funds allocated for lifelong learning programs (Field, 1997) and the difficulty of taking part in lifelong learning programs for the disadvantaged groups in society (Mitchell, 2006, Kaya, 2014). Also, such problems as "the success of programs' being limited with just the people and institutions directly involved in the projects; difficulties experienced with the adaptation of the project results to the education systems of countries; the lack of support for projects; bureaucratic obstacles within both international and national level; discrepancy between the aims of the programs and their budgets; falling short of evaluating the programs and projects, inefficacy of programs in terms of sustainability and sharp differentiation among programs have been encountered in the implementation of the programs since the introduction of these programs in 1995 (Ertl, 2003; Kısakürek, 2003; Postacı, 2004). However, it is noteworthy to state that the programs and the projects in this regard have contributed to both organizations and the participants to a large extent (Colón-Plana, 2012; Cook, 2012; Diamantopoulou, 2006; European Commission, 2007; European Commission, 2013; European Commission, 2012; Gutiérrez-Colón Plana, 2012; Kassel, 2007; Pirrie, Hamilton, Kirk & Davidson, 2004; Vabo, 2007).

Since 2004, Turkey has been a partner of EU Education and Youth Programs and the Europeanization of Turkey's education policy and system was ensured largely through projects which were carried out in the field of education in an attempt to improve the quality of education. Between the years of 2007 and 2013, Turkey has been among the first three all around the Europe and 285.000 individuals,

students, teachers, principals, etc., who applied to the LLP benefitted from these programs and they were granted with a ratio of 92 %. Similarly, according to the Ministry for EU Affairs (2014), Turkey ranked the first among 33 countries in terms of the number of applications across Europe. In this sense, 1781 applications were made and 521 of them were granted with around 11,5 million Euros. This interest and attendance have increased the importance of these programs and the number of EU projects in Turkey is increasing day by day. Since the first day the program has been launched in Turkey, it has contributed to schools and participants to a large extent in Turkey and it was revealed in various researches. In this sense it was identified that Comenius Multilateral Projects, generally called as Comenius Projects have improved the participants' personal, professional, social skills; increased their language learning proficiencies and successes and promoted their awareness of not only partner cultures but also their own cultures (Aydoğmuş, 2013; Bahadır, 2007; Dilekli, 2008; Erdoğan, 2009; Haspolatlı, 2006; Kulaksız, 2010; Yılmaz, 2019). These practices offering the participants new perspectives and experiences also brought vision to the school organizations; contributed to the prestige of the schools; had a positive impact on schools' interaction with other institutions and schools and therefore improved school climate significantly (Bardakçı, 2017; Bardakçı & Aksu, 2019; Kulaksız, 2010; Öztürk, 2015; Yılmaz, 2019). Thus, it seems important to determine the contributions of these projects in particular and EU Education and Youth Programs in general to schools and school members. That is why, the aim of this research is to determine the opinions of teachers about the contributions of Comenius Multilateral Projects (CMP) to the schools in Turkey. In this regard, it is attempted to answer the following questions:

1. What do you think about the contributions of EU Projects to the institutional development of your school?
2. What do you think about the contributions of EU Projects to your personal/professional development?
3. What do you think about the contributions of EU Projects to your social development?
4. What do you think about the contributions of EU Projects to your cultural development?
5. What do you think about the contributions of EU Projects to language learning?

Methodology

This is a qualitative study examining the contributions of Comenius Multilateral Projects (CMP) to the schools in Turkey. Qualitative research methods aim to identify people's beliefs, experiences and attitudes enhancing their involvement in a study (Pathak, Jena & Kalra, 2013, 1). In this study, phenomenology design in which the participants' specific statements and experiences are examined in detail was used. In phenomenological researches, what all participants have in common as they experience a phenomenon is described (Creswell, Hanson, Clark Plano & Morales, 2007, p. 252) and an integrated description of how they experience it is given (Moustakas, 1994). Phenomenological design was preferred in this study so that the researchers could understand the contributions of Comenius Multilateral Projects (CMP) from the perspective of participants who experienced and observed and determine the themes and theoretical structures which describe the process of taking part in a CMP.

Participants

As the participants of a phenomenological study need to be multiple individuals who have all experienced the phenomenon in question (Creswell, 2007, p. 128), purposive sampling method which gives way to examine the cases that are thought to have a wide array of knowledge in a detailed way is used to determine the participants (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2005). Because significant differences were identified between the opinions of teachers who took active roles and those who did not about the contributions of EU Projects in various researches, (Colon-Plana, 2012; Dilekli, 2008; European Commission, 2013; Haspolatlı, 2006; Kassel, 2007; Kesik, 2016; Yağmurlu, 2012), the study group of this research was determined through the extreme/deviant sampling technique to provide interesting contrasts between different cases and allowing for comparability across those cases (Teddlie & Yu, 2007). Extreme and deviant cases may have an important impact on revealing more comprehensive data and examining the research problem more thoroughly compared with normal cases (Glesne, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2005). Within this context, while taking active role in projects was accepted as extreme case, not taking an active role was accepted as deviant case in this research. Also, in order to assure participants' variety, the levels (primary, secondary and high school) and types (public and private) of schools that teachers worked at and their subject areas were taken into consideration. Of the schools at which the participants worked, one was a special education secondary school which included the students who have hearing impaired; two schools were vocational and technical high schools located in a socioeconomically disadvantaged area. Two of them were Anatolian high schools and two of them were primary schools in the centre. Also, two of the schools that were determined were private primary and secondary schools in an area with a high socio-economic level. All in all, thirty teachers who worked at schools which had different characteristics and developed a Comenius Project participated in the research. A more detailed information about the characteristics of the participants is given in the following table:

Table 1.

Personal characteristics of the participants

Variable		Frequency (n)
Gender	Female	19
	Male	11
Subject area	Turkish and Social Studies	4
	Science and Math	5
	Foreign language	6
	Classroom	8
	Others	7
School level	Primary School	8
	Secondary School	8
	High School	14
School type	Public	24
	Private	6
Taking active roles	Yes	16
	No	14
	Total	30

As seen in the table, of those 30 teachers, 19 were female and 11 were male; 4 of them were Turkish and social studies teachers, 5 of them were science and maths teachers; 6 of them were foreign language (4 of them were English and 2 of them were German teachers); 8 teachers were classroom

teachers and 7 teachers taught other subjects such as art, music, physical education, etc. Of these teachers, while 24 of them worked at public schools; 6 of them worked at private schools. Also 8 of them worked at primary schools, 8 of them worked at secondary schools and 14 of them worked at high schools. Lastly, 16 of them took active roles in projects and went to a European country, 14 of them did not take active roles, they did not go abroad and they were in observer position.

Data Collection

Ethical issues have been given utmost importance at all stages of this study. Legal permission was obtained from the Ministry of National Education (MoNE) and the participants were chosen among the volunteers. The researchers aimed to build trust and informed the participants about the confidentiality of the data collected by the interviewers. In phenomenological research, as the primary source of data is the experiences of the participants who are studied, in depth interviews are often used as a means of data collection (Ploeg, 1999, p. 36). Semi-structured interviews are one of the most widely used interview types and it can be carried out either individually or in groups. Individual interviews enable the researcher to examine the personal and social issues in detail (Bloom & Crabtree, 2006) and the interviewee to feel more relaxed by offering a more relaxing atmosphere in the process of data collection (Boyce & Neale, 2006). Most of the interviews were recorded by a tape recorder, and some were recorded as written notes at times when the teachers did not wish that their voice to be recorded on tape. The interviews lasted approximately 40-60 minutes.

Data Collection Instrument

Semi-structured interview forms are frequently preferred by the researchers due to their such advantages as being flexible, not having a certain standart, enabling the researcher to collect more detailed data and find more participants and analysing the data more easily compared to other data collection instruments (Yıldırım & Şimşek, 2005). In this research which the data were gathered through semi-structured interview forms via face to face interviews, the interview form was created by the researchers. The researchers made a detailed literature review and examined the related data collection instruments. In this sense, Kulaksız's (2010) questions regarding the opinions of participants about the contributions of Comenius Program has provided considerable support in the process of preparing the interview questions. Also, the interview form was examined by four experts working in a faculty of education in İzmir in the department of Educational Administration and Supervision and according to expert opinions; the form provided the necessary requirements. The final draft of the interview form consisted of a first part that included personal questions such as gender, subject areas, school type, the status of taking roles in projects and a second part which included five questions about the contributions of EU Projects. Mock interviews were carried out with five teachers working in a school that took part in CMP to determine the problems related to the clarity of questions, time, etc. and necessary corrections were done.

Data Analysis

For the data analysis of the interviews, firstly, audio-taped recordings and written texts were transcribed and then the data were analysed through content analysis. The content analysis was done with NVivo 10 software as the NVivo program paves the way for a detailed analysis and efficient management of the data (Bazeley & Richards, 2000). In the category development process, an inductive way was adopted and the codes were firstly evaluated as a whole. Then, the researchers

discussed on the data and identified the initial codes. After determining the initial codes, the researchers established the main themes and the data were organized under these codes and themes. Themes emerging as a result of the analysis were given in related tables and the expressions that could be used as direct citations were identified and conferred in associated parts in findings. While giving direct citations, each participant was coded according to their subject areas and status of taking active roles or not. Accordingly, the participants were coded like: S1: Turkish and social science subjects, S2: math and science subjects, S3: language subject, S4: class teacher, S5: others, taking active roles in projects: Y and not taking active roles: N.

Validity and Reliability

In order to promote the internal/external validity and reliability of the research in data collection and analysis process, different methods were adopted. For the internal validity of the research, an influential conceptual framework was organized and experts were consulted to give their opinions to form the interview questions. Then, pilot interviews were carried out to promote the clarity and comprehensibility of the interview questions and some alterations were done accordingly. Also, prolonged engagement was adopted during the data collection process and each interview was planned to last as long as possible between 40-60 minutes. For the external validity of the research, thick descriptions and purposive sampling technique were utilized (Yıldırım & Şimşek, 2005). So as to ensure the external and internal reliability of the research, descriptions about the limits, methodology, the working group, data collection and analysis process were all expressed in detail. (Yıldırım & Şimşek, 2005). Also, the reliability of the research was tested with a mock interview that was carried out with five teachers working in a school that took part in CMP (Silverman 2006). As for the reliability of researcher, the data were transferred to the NVivo software programme twice by the same researcher in order to ensure the conformity. Lastly, the themes which emerged as a result of the content analysis were examined by another researcher to compromise on themes.

Findings

The themes of the research were identified as ‘The contributions of CMPs to the institutional development of schools’ and ‘The contributions of CMPs to the development of participants’.

The Contributions of CMPs to the Institutional Development of Schools

The interview results about the contributions of CMPs to the institutional development of schools demonstrated that while most of the teachers asserted that the projects contributed a lot to the development of schools by means of students and teachers’ development, some teachers who did not take active roles in projects alleged that the projects did not contribute to the institutions at all. The following teachers’ opinions illustrate these situations:

“I think these projects contributed us a lot. Our students cooperated with the students abroad and became friends and this was awesome. We, as teachers, shared our experiences and knowledge and it affected our institution in a positive way.” (S3, Y)

“I do not think the project had any important contributions on our school both financially and instructionally. I feel as if we did not carry out a project in our school at all. The teachers in the project team just showed us

the photos of the places they visited. I believe no contribution was observed to the school and the teachers' professional qualities during this period (S₂, N)

The opinions of teachers about the contributions of the CMPs to the institutional development of schools are given in the following table:

Table 2.

The Contributions of CMPs to the Institutional Development of Schools

The contributions to the institutional development of schools
Environmental interaction /Resource support
Municipality
Private sector
Associations
Other schools
Parents
European Dimension
European vision
Cooperation with the schools in Europe
Institutional comparison
School climate
Principal support
Participative decision making
Commitment to the school
Organizational output
School reputation
Positive behavioral change
Physical improvement of schools
Awareness of project
Success
Products as a result of dissemination activities

As seen in Table 2, most of the teachers asserted that the projects increased their schools' interaction with the environment (parents, municipalities, other schools, various associations and institutions from the private sector) and contributed to provide funds for school. However, some of the teachers alleged that they could not find any financial support apart from the one provided by National Agency and therefore they had difficulty in finding enough fund. A teacher's opinions in this regard are as following:

"In terms of providing fund to school, National Agency is already giving some fund but it did not become sufficient and we had difficulty in finding financial support. Parents tried to support with small gifts. We are looking for sponsors nowadays but nobody provides support. As the 20 % of the budget is paid after the project is completed, it becomes harder to find the remaining part and you may have to pay from your own pocket in the first place" (S₄, Y)

In addition to the interaction with the environment, the teachers asserted that the projects added a European dimension to the school; contributed to its cooperation with other schools and provided a European vision therefore, increased school's reputation and prestige by introducing the school to the environment. For example, a teacher remarked:

"During that time, we had parents claiming that we preferred this school as we heard about its project and we were affected. This provided a prestige for our school and a privilege for teachers and students." (S₃, Y)

CMPs, which increased school's reputation and interaction with both the environment and the institutions in Europe, led to some changes in school climate as well and contributed to the school climate with participative decision-making process, supportive principal behavior and as a result, teachers and students became more committed to their schools. However, contrary to the teachers' opinions about supportive principal behavior, some teachers taking active roles in projects asserted that principals did not support the coordinator teachers so much and their supports just consisted of not creating problems in bureaucratic procedures and they were left alone during the process. A teacher expressed that:

"Most of school principals treat the projects as school trips and just think about traveling to places they have not been before. They do not have the mentality to interact with other schools, contribute to the school more and accordingly help the coordinator teachers. They did not have any attempts to enable the coordinators to teach fewer hours while they were busy with the project. We worked with our own efforts staying after school, in our leisure time and made self-sacrifice." (S₅, Y)

Most of the participants claimed that the projects brought about some organizational outcomes such as an awareness of project among all stakeholders, improvement in school's physical appearance, an increase in success and examples of positive student behaviors and some products as a part of dissemination process. Nevertheless, some teachers who did not take active roles in projects conveyed that the projects just contributed to the success of students going abroad and it did not reflect to the school's overall academic success; coordinator teachers embraced only the project but not the school, they did not attend the classes and this caused some discipline problems inside the school and a decrease in school's success. These opinions are reflected by the following comment:

"I experienced lots of difficulty during that time because both the teachers and the principals went abroad and there was a lack of control in school. There were no teachers in classes and this decreased the success of the school. In terms of success, it's disadvantageous rather than advantageous" (S₁, N)

The Contributions of CMPs to the Development of Participants

As to the contributions of CMPs to the development of participants, teachers both taking active roles in projects and those did not state that the projects contributed to the participants' personal/professional, social, cultural development and language learning significantly. The opinions of teachers are given in detail in the following table:

Table 3.

The Contributions of CMP to the Development of Participants

The contributions to the development of participants
Personal/Professional development
Observation and implementation of different methods/techniques
Different point of views
Responsibility
Openness to innovation
Self-confidence
Motivation
European vision
Opportunity to compare
Change in goals
Social development

Teamwork and cooperation
Socialization
Communication within school
Empathy
Interaction with the people in Europe

Cultural development

Awareness of cultural values
Interest in different cultures
Cultural tolerance and sensitiveness
Cultural experience
Cultural interaction
Introduction of one's own culture

Language learning

Motivation to learn languages
Interest in language learning
Language practice
Awareness of the importance of language learning
Self-confidence in learning languages
Change in aims
Language vision

As seen in Table 3, all of the participants stated that the projects contributed to their personal/professional development. Both teachers who participated in projects and those not claimed that the projects gave them the opportunity to observe different method/techniques and good practices and to compare these practices; contributed them to improve different points of views; made them more innovative and open to change by improving their research skills and lastly contributed to the school vision by providing them with a European vision. For example, a teacher remarked:

“As our school is a school for the students with hearing impaired, it was very important to examine and compare the education system, the methods, techniques, equipments they used in Europe. We had the chance to take a closer look at these at firsthand and tried to apply them in our schools. Our project practices had notable contributions in this respect.” (S₃, Y)

Both teachers who participated in the projects and those who did not remark that EU Projects increased their motivation, contributed them to improve their sense of responsibility, self-confidence therefore led to a change in their goals. A teacher expressed that:

“Teachers got motivated more. After finishing the project, they got more committed to their works as they travelled abroad, did something to introduce Turkey and themselves. They were encouraged to join in more projects” (S₅, N)

However, three teachers taking roles as coordinators in the projects stated that the process did not increase their motivation; on the contrary, they lost their motivation. They stated that only the teachers who took active roles were willing to take responsibility; the whole responsibility was on their shoulders, other teachers preferred to stay out of the process and supported themselves in no way. One commented:

“Both lessons and the project required responsibility and this created extra workload. Handling both of them was quite difficult. So, we came through some delays in communication with Europe and our partners did not wish to have Turkish partners anymore.” (S₃, Y)

Almost all of the participants acknowledged that the projects also contributed to the participants' social development. Teachers asserted that the projects contributed to their socialization by making new friends and gave them chances of interaction with the participants

in EU. In addition to improving the interaction and communication internationally, the projects contributed to the interaction within the school by increasing the communication among principals, teachers and students and improved team work and cooperation among them. A teacher's remark on this issue is as follow:

"As we stayed with our principal in the same hotel and went out for dinners, there was a cozy atmosphere and this enabled sincerity among principal, other teachers and students. It made us closer to each other." (S₃, Y)

In contrast to opinions about the contributions of the projects to the interaction within school, some teachers who participated in projects stated that the projects had a negative effect upon the interaction within school, caused some conflicts between teachers and students and were not accepted by the teachers who did not take active roles in projects. Also, some teachers who did not take part in active roles in projects stated that teamwork and cooperation were achieved but this was limited with only project team and it did not expand to the school as a whole. A teacher's following statements were interesting:

"The project was generally carried out by just one person. Although teamwork was a must, the project coordinator did not include us in the process; therefore, we could not demand for participation. So, there was not a team. Just one person adopted the project and said it's my project. She chose the teachers and students who would go abroad and did not consult us" (S₂, N)

One of the interesting findings of the research is that the teachers conveying that the projects did not contribute to interaction within school were mostly teachers working in public schools. Almost all of the students working in private schools stated that there were not any conflicts among teachers and students within school and all teachers and students got along well with each other. The opinions of a teacher working in a private school are reflected by the following comments:

"Even the teachers who are not in the project team tried to do something and everybody worked together. So, both the project advanced rapidly and more favorable results were obtained. Teachers are already working together and helping each other in-school. They have to work together because there are so many projects, researches and tasks that it would be more difficult to attempt to do these individually." (S₂, Y)

In addition to personal/professional and social development, all participants of the research asserted that the projects contributed to their cultural development in various ways. The participants claimed that the projects enabled the participants to have cultural experiences and increased their awareness of different cultures and their own cultural values. A participant expressed the following opinions on this issue:

"Every country organizes cultural trips. You can see all cultural and historical places; you have the chance to see the places you see on TV or Internet before at first hand. Because you can directly follow the daily life of people in Europe, you have the chance to know their cultures, education system and disseminate them the people around you" (S₄, Y)

The projects also gave way the participants to overcome their cultural biases and increase their cultural sensitivity and tolerances by giving them the chance of cultural interaction. One participant asserted this contribution as in the following:

"Teachers' tolerances of different cultures increased and they became more tolerated. They liked the way participants treated themselves abroad; so they started to behave in the same way." (S₂, N)

Finally, all participants admitted that the projects contributed to their language learning to a large extent. The participants stated that 'the projects increased their interests in language learning and changed their attitudes to interact with the people abroad; brought them a language

vision; enabled them to practice in that language by noticing language differences increased their awareness of language learning realizing the must of language learning by experiencing provided a motivation and self-confidence increase in language resulting with a wish to learn other languages apart from English and encouraged the students to study in departments related to language and search for opportunities of studying abroad. One of the comments in this context is following:

“We took our guests to a different city in my car. I had to speak to the guests as there was no English teacher. I realized that I could speak and communicate with them; but at the beginning I was answering their questions hesitating (S₂, N)

In spite of all these contributions in terms of language learning, all language teachers reported that they had some problems as principals, teachers and students did not know English and had communication problems. Language problems that teachers apart from language teachers experienced are reflected in the following statements:

“As we had lack of proficiency in terms of speaking and understanding English and our partners from other countries did not know Turkish, we had difficulty in communicating. We could not socialize enough. In the same way, as the meetings were generally carried out with language teachers, the teachers from other subjects could not benefit from this enough.” (S₂, N).

Discussion

This study set out to determine and understand the ideas of teachers on the contributions of EU Education and Youth Programs in general and CMSs in particular. Taking together, these results indicate that the projects contributed to the personal/professional, social, cultural development and language learning of teachers to a great extent. In terms of personal/professional development, the participants stated that the projects increased their self-confidence, motivation; gave them the opportunity to observe the education systems of other countries and make comparisons among them; improved their vision, professional and research skills. Previous studies have highlighted that the projects contributed to the personal/professional development of both teachers and students (Bozak, Konan & Özdemir, 2016; Cook, 2012; European Commission, 2007; Tallinn, 2007; Yağmurlu, 2012).

In addition to personal/professional development, the projects were also identified to contribute to the social development of participants by increasing their interaction and collaboration with colleagues both in their own schools and other countries and improving their teamwork and cooperation skills. This result is consistent with recent studies on EU projects referring to encouragement of the collaboration and cooperation among colleagues (Bardakçı, 2017; Bardakçı & Aksu, 2019; Diamantopoulou, 2006; European Commission, 2001, 2009, 2011; Gordon, 2001; Gutiérrez-Colón Plana, 2012; National Agency, 2017; Vabo, 2007; Zevgitis & Emvalotis, 2015). However, such claims of the teachers who worked in public schools that the teamwork and cooperation remained limited only with the teachers who took active roles constitute a disadvantage for the sake of both participants and the institutions themselves. One reason of this situation may be the conflicts which were experienced in schools due to the selection of responsible teachers at the beginning of the process. As it was already revealed in this study, the process of selection of the participants may be troublesome for all schools especially for the ones which do not have a healthy organizational interaction and integrity. Once the conflicts caused by the selection of participants are added, the organizational climate and integration of the school may be damaged and the teachers may have a tendency to avoid

being in the project development process and contributing to the project in no sense. Considering the finding that the teachers who were working in private schools had more positive perceptions regarding the contributions of the projects to their social development, it is worth referring to Çoban's findings. In his research Çoban (2007) revealed that the principals and teachers working at private primary and secondary schools have higher rates of perceptions in the dimensions of team spirit, cooperation, effective communication and social harmony compared to the directors and teachers in public schools. Thus, it can be argued that private schools have already a more positive organizational climate and integration with their positive human relations, teamwork and cooperation and the teachers and administrators feel more belonging to school. Therefore it is expected that they adopt the project more and they experience fewer conflicts both generally and during the project development process and thus they contribute to the projects and benefit from the projects more.

As regards the contributions of the CMPs to the language learning of the participants, it was found out that the partnerships provided the participants with a chance to practice in a foreign language, a language vision, an increase in the motivation and self-confidence towards learning a foreign language and awareness of the requisite for learning a foreign language. Furthermore, it was revealed that language teachers have more positive ideas about the contributions of the projects to the development of the institutions and language learning compared to other teachers. As speaking a language provides many opportunities in the initiation and development phases of the projects, these findings are expectable. The studies carried out by Acir (2008), Bahadır (2007), Diamantopoulou (2006), European Commission (2012, 2013), Gutiérrez-Colón Plana (2012), Incik and Yelken (2008), Türkoğlu and Türkoğlu (2006) have also confirmed that language teachers joined in the projects more compared to other teachers and thus had more positive perceptions about the contributions of the projects. However, such challenges as having communication problems and language teachers' being obliged to take charge of the whole task due to lack of language proficiency of the principals and other teachers in the project team can be considered as a drawback in the success of the projects. The importance of language learning and the contributions of the projects to language learning is incontrovertible because with the language skills acquired as a result of the process, the participants have the opportunity to establish new relationships, converse on various topics and this also brings about a deepening of cultural understanding (Jacobone & Moro, 2015). Nevertheless, it must be noted that language teachers' taking part in such projects sometimes adversely affect the language learning goals of these kind of programmes. Because by relying on the competences of language teachers, the other teachers and administrators may cut corners and have a tendency to refrain from the process and lay the burden on language teachers. So, the language learning aspect of the project is undermined and the projects become just some kind of a trip for them (Haspolatlı, 2006; Kulaksız, 2010; Yağmurlu, 2012). Also it can be argued that in addition to affecting language learning adversely, teachers and administrators' relying on language teachers to interact with the participants from other countries may pose a challenge for their cultural development. In fact, it was identified that participants' language incompetency can cause inability to understand the others; thus leading to cultural problems (Ersoy, 2013).

The CMPs, contributing the personal/professional and social development of participants, have also been determined to have major impacts on the cultural developments of participants by providing different cultural experiences, interactions, tolerance towards other cultures and an increase in the cultural awareness towards both their own cultures and other cultures. These results are consistent with the findings of other studies identifying that the programs enable the participants to understand the cultural differences better (European Commission, 2006; Iceland Education and Culture Ministry 2007; Kulaksız, 2010) and to overcome cultural biases (Gordon, 2001; Sirok & Kosmrlj, 2012;

Zevgitis & Emvalotis, 2015). Nevertheless, it must be noted that it was revealed that the participants in both this research and the other researches focusing on Erasmus programme Erasmus experienced difficulties in communicating in a foreign language adapting to cultural differences, feeling cultural bias previously (Ersoy, 2013; Unlu, 2015; Yıldırım & İlin, 2013; Yücel-Seyhan, 2013).

In terms of institutional development, this study demonstrated that the projects contributed to the schools' environmental interaction, reputation, climate; added the school a European dimension; provided the schools with such organizational outcomes as success, positive behavioural change, physical improvement of school, etc. Several studies have also confirmed that the projects' contributed to the institutions in such ways as 'encouraging the European awareness, increasing the reputations of the institutions, improving the school organization (Bardakçı, 2017; European Commission, 2012, Gutiérrez-Colón Plana, 2012; Kassel, 2007; Öztürk, 2015). Furthermore, it was also found out that the projects enabled the schools to foster closer links with the local authorities, companies (CIEP 2012; Diamantopoulou 2006; Zevgitis & Emvalotis, 2015) and establishing school networks with other European schools (CIEP, 2012; Gordon, 2001; National Agency, 2017).

Nevertheless, the findings also revealed that the projects had less impact on the institutional development compared to the personal/professional, social development and language learning of the participants. Such factors as 'having difficulty in finding the necessary resources; perceptions of the projects as if they were trips; problems related to the language proficiency; experiencing conflicts and discipline problems in schools because of the absence of responsible teachers; the projects' remaining limited only with the teachers taking active roles may have influence in the perception of the contributions of the projects to the institutional development of schools in limited levels. These results overlap with such findings derived from the various studies in the literature as the indifference of other teachers and the society to the projects (Ertl, 2003; Gutiérrez Colón-Plana 2012; Zevgitis & Emvalotis, 2015); perceptions of them as trips (Haspolatlı, 2006; Kulaksız, 2010; Yağmurlu, 2012), discipline problems caused by the absence of the responsible teachers (Dilekli, 2008; Gutiérrez-Colón Plana, 2012), not having administrative support to the projects (European Commission, 2013; Zevgitis & Emvalotis, 2015), the insufficiency of the resources granted by the National Agency (Deloitte & Touche, 2000; Ertl, 2003). It is noteworthy to identify that most of the teachers expressing about the negative impacts of the projects are the ones who did not take active roles in projects. Accordingly, Haspolatlı (2006) found out in his study that teachers who did not take active roles in the preparation phase of the projects were not effective to contribute the project and did not accept the project at all. It can thus be suggested that awareness of the teachers taking active roles in projects of the whole process thus adopting the projects more may influence the perceptions of those teachers.

In the light of the results above, it can be argued that the EU Education and Youth Programs in general and Comenius projects in particular seem to be perceived as highly positive and contribute to participants to a large extent. It is believed that the projects contribute to an increase in the participants' self-efficacy and the efficacy beliefs providing them with the experience which is the most significant factor determining one's self-efficacy" (Jacobone & Moro, 2015, p. 312). Also, having the opportunity to live with people from different cultures and to communicate with different languages enables the participants to improve their social and intercultural competence which is considered as a necessary skill to live in today's global communities (Fritz, Möllenber & Chen 2002).

In addition to all this, it is noteworthy to state that there are other kinds of programmes which serve the same purposes despite such factors as differences of target group, program types, timing, etc. One of these programmes is Erasmus which is for higher education. Similar to the contributions of

Comenius Projects, it was revealed that the Erasmus Programme contributed to the internalization of higher education (Aba, 2013), personal and cultural development of participants and language learning of them; however, the participants experienced similar challenges (Ersoy, 2013; Unlu, 2015; Yıldırım & Yücel-Seyhan, 2013). All in all, it can be argued that although there are minor differences between the programmes, most of the EU Education and Youth Programmes serve similar aims and have similar problems and contribute to Turkish education system to a large extent.

Suggestions

Although this research is about Comenius program which was expired in 2014, the findings of this research support strong recommendation to both decision makers and the schools which are planning to apply School Partnership Programmes; thus it is expected to contribute to the relevant topic as well. In this sense, regarding the findings of this research, it is clearly understood from the participants' views that some structural problems such as the programs' being limited with just responsible teachers and not being accepted by the whole institution; the lack of financial support and inadequacy of funds; bureaucratic obstacles have remained the same and these problems also stand for main obstacles for both the development of institutions and participants. Thus, in order to enable these projects to contribute more to both the institutions and participants, both the factors conveyed by the participants as problems and structural problems which have been referred regarding EU Education and Youth Programs from the very beginning should be taken into consideration. Also, considering the findings regarding that the participants were less convinced on the contributions of the projects to the development of institutions, it seems practical to provide some suggestions: As it is important to include all school members in the process both to enable all school members to adopt the project and avoid of the conflicts due to the selection of responsible participants, the school administration should attempt to identify the clear criteria to choose the participants and give each member of the school responsibilities in his/her competences in an attempt to enable all school members to benefit from the projects equally. In order to increase the support of school principals and other teachers, it's significant to provide school principals and teachers with in-service training about the aims, content of these projects and problems that can stemmed from bureaucratic and technical. Also, providing substitute teachers or paying extra fees to the teachers attending the classes in the absence of responsible teachers are recommended to avoid discipline problems. The inadequacy of funds allocated for the projects appears as another problem. Within this context, it is suggested that the fund left for the programs is to be increased. Lastly, according to Arkan and Gürleyen (2016), internalization and the European dimension is more visible in higher education compared with school education today. In this sense, taking the findings of Aba (2013), Yıldırım and İlin (2013) into consideration that Erasmus programme contributes to the internalization of institutions and participants to a large extent, good practices of Erasmus programme should be followed and adapted to school level in order to enable the internalization of schools and increase the contributions at macro level.

Limitations and further research

The greatest limitation of this study is that it is about Comenius program which is expired in 2014. Within this context, it is suggested that similar researches are carried out with the new programme "Erasmus+" so that differences between programmes and pros and cons of previous and current programmes could be identified. Also, although the qualitative method used in this study provided a

profound picture of the views of teachers about the contributions of CMPs, its limited sample constitutes an impediment to generalize it to all teachers in Turkey and the whole participants of the research. In this sense, the reader is invited to judge the applicability of the findings and conclusions to other samples. Also, it is suggested to expand the sample size including principals, students and families and the schools which did not carry out an EU Project as well for further studies. In order to develop a full picture, additional studies are needed on what the impacts of these programs on schools and the leadership of school administrators as well as how it affects teaching, learning, and student success. Lastly, so as to make comparisons between EU Education and Youth Programmes, studies examining the differences between the programmes developed for different target groups such as vocational education, higher education, adult education, etc should be carried out.

The role and competency of the researchers

Both of the researchers have been in school settings as a teacher and administrator and they have had the opportunity to observe the experiences gained through EU Projects. Also, the researchers had the chance to benefit from both Comenius and Erasmus programme and participated in these programmes. Completing their PhD in the department of Educational Administration, the researchers both carried out qualitative, quantitative and review studies regarding EU Lifelong Learning Policies and EU Education and Youth Programmes and developed competence in qualitative method. In this research, the researchers were practitioners and they went to schools where the study was carried out and collected data themselves; so they had the chance to observe the atmosphere of the schools and took notes in order to use them in data analysis process. While collecting data, they attempted to identify the experiences and views of participants and brought individual experiences into words. The researchers worked in collaboration with each other in the entire research process within the framework of scientific ethical principles.

References

- Aba, D. (2013). Internationalization of higher education and student mobility in Europe and the case of Turkey. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 99-110.
- Acir, E. (2008). *Okullarda Comenius projelerinin işlerliğinin incelenmesi*. (Unpublished Master Thesis, Yeditepe University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Arkan, Z., & Gürleyen, I. (2016). The Europeanization of education in Turkey. A. Güney & A. Tekin (Eds.) In *The Europeanization of Turkish public policies A scorecard* (pp. 164-179). Routledge: Newyork
- Aydoğmuş, M. (2013). *Öğretmen algısına göre Comenius projelerinin amacına uygun gerçekleşme düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Unpublished Master Thesis), Necmettin Erbakan University, Institute of Educational Sciences, Konya.
- Bahadır, H. (2007). *Comenius projelerinden faydalanma konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri*, (Unpublished Master Thesis), Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.
- Bardakçı, V. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre Avrupa Birliği Projelerinin okula katkı düzeyi ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki*. (Unpublished Master Thesis), Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, İzmir.
- Bardakçı, V. & Aksu, A. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile Avrupa Birliği Projelerinin okula katkı düzeyi arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 14-30
- Bazeley, P. & Richards, L. (2000). *The NVivo qualitative project book*. London: Sage.
- Bozak, A., Konan, N., & Özdemir, T. (2016). Avrupa Birliği eğitim programlarına katılmış maarif müfettişleri, okul Yöneticileri ve öğretmenlerin bu programların etkililiğine ilişkin görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(15), 1-23.
- Center of European Union Education and Youth Programmes. (2014). *Hayat boyu öğrenme programı (LLP)*. Retrieved from <http://www.ab.gov.tr/index.php?p=46033&l=1> on 17.03.2014.
- CIEP. (2012) *Study of the impact of Comenius school partnerships on participating schools*. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ec8ce099-fec9-4563-a1ca-cd4db1b984ec> on 17.03.2014.
- Cook, A. (2012). *The value of Comenius school partnerships*. Cambridge Education, UK. Retrieved from <https://www.erasmusplus.org.uk/file/1887/download> on 17.03.2014.
- Cunha, B. (2006). Education and europeanization: Higher education policy and the case of Portugal. In *British Educational Research Association Annual Conference*, University of Warwick, UK, 6-9 September 2006.
- Çoban, N. (2007). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin algıları*. (Unpublished Master Thesis), Akdeniz University, Institute of Social Sciences, Antalya.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Mrales, A. (2007). Oualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist* 35 (2) 236-264.
- Deloitte & Touche. (2000). *Evaluation of European School Partnerships under Comenius Action 1 & Lingua Action E*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/smart-regulation/evaluation/search/download.do;jsessionid=qPhZTTGM8JxwtnyBW2Ts6g6Szw1GyznppvPHg9FDtv8djBlxR2Qz!1601440011?documentId=2890> on 16/06/2014.
- Diamantopoulou, A. (2006). The European dimension in Greek education in the context of the European Union. *Comparative Education*, 42(1), 131–151.
- Dilekli, Y. (2008). *Aksaray ilinde 2006 ve 2007 yıllarında uygulanan Comenius Projelerinin öğrenci, öğretmen, okullar ve dersler üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Unpublished Master Thesis), Niğde University, Institute of Social Sciences, Niğde.
- Enders, J., & Teichler, U. (2006). Academics' view of teaching staff mobility: The Erasmus experience revisited. In A. R. Welch (Ed.), In *The Professoriate: Profile of a profession* (pp. 97-132). Dordrecht: Springer.
- Erdoğan D, Ö. (2009). *Comenius Programının amaçlarına ulaşma düzeyinin programa katılan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, (Unpublished Master Thesis), Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.
- Ersoy, A. (2013). Türk öğretmen adaylarının kültürlerarası deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlar: Erasmus değişim programı örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 254-166.

- Ertl, H. (2003). *European Union Programmes for education and vocational training: development and impact*, SKOPE Research Paper (No: 42). Retrieved from <http://www.skope.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2014/04/SKOPEWP42.pdf> on 03. 05. 2015.
- European Council. (2000). *Presidency Conclusions*, Lisbon European Council (23 and 24 March 2000). Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm on 12/03/2014
- European Commission. (2001). *Final report from the commission on the implementation of the Socrates Programme 1995-1999*. Retrieved from [http://aei.pitt.edu/33396/1/COM_\(2001\)_75.pdf](http://aei.pitt.edu/33396/1/COM_(2001)_75.pdf) on 12/03/2014
- European Commission. (2006). *European Parliament and Council Decision No. 1720/2006/EC*. Official Journal of the European Union, L 327/45. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=EN> on 12/03/2014.
- European Commission. (2007). *Final evaluation of the Community Programmes Socrates II, Leonardo Da Vinci II and elearning. Synthesis of Socrates and Leonardo Da Vinci national reports*. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evaluationreports/training/2007/joint/ann_ex_en.pdf on 12/03/2014.
- European Commission. (2009). *Final report on the implementation and impact of the second phase (2000-2006) of the Community action programmes*. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/final-report-implementation-and-impact-second-phase-2000-2006-programmes-on-12/03/2014>.
- European Commission. (2010). “2010: Information society and the media working towards growth and jobs”, retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=LEGISSUM:c11328> on 17.03.2014.
- European Commission. (2011). *Lifelong Learning Programme*, LLP Call for Proposals Strategic Priorities 2012. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/call_for_proposals_2012.pdf on 17/03/2014.
- European Commission. (2012). *Study of the impact of Comenius school partnerships on participating schools. Institutional changes and the European dimension*. Retrieved from http://www.mobilnost.hr/prilozi/05_1355304110_PA_impact_study.pdf on 12/03/ 2014.
- European Commission. (2013). *Study of the impact of Comenius centralised actions comenius multilateral projects and comenius multilateral networks, Final report* Retrieved from http://ec.europa.eu/education/library/study/comenius-central-report_en.pdf on 13.12.2014.
- Field, J. (1997). *The European Union and the learning: Society contested sovereignty in an age of globalization* Coffield Frank (Ed) In *A National Strategy For LLL*, UK: Department of Education, University of Newcastle, Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documentants/00000432.doc> on 01.02.2016.
- Fredriksson, U. (2003). *Changes of education policies within the European Union in the light of globalization. European Educational Research Journal*, 2(4), 522-546.
- Fritz, W., Möllenberg, A., & Chen, G. M. (2002). *Measuring intercultural sensitivity in a different cultural context. Intercultural Communication Studies* 11 (2), 165–176.
- Gordon, J. (2001). *The internationalization of education – Schools in Europe and the Socrates Program. European Journal of Education*, 36(4), 407-419.
- Gutiérrez Colón-Plana, M. G. (2012). *The reality of Comenius Projects in ten Catalan Educational Institutions. Gist Education and Learning Research Journal*, 6, 190-212.
- Haspolatlı, E. (2006). *Avrupa Birliği eğitim programı Comenius I ve eğitim kurumları proje koordinatörlerinin program hakkındaki görüşleri*. (Unpublished Master Thesis), Uludağ University, Institute of Social Sciences, Bursa.
- Horvath, Z. (2007). *Handbook on the European Union*. Hungarian National Assembly.
- Iceland Ministry of Education, Culture and Science. (2007). *Icelandic national report on the implementation of the Socrates and Leonardo programs*. Ministry of Education, Culture and Science National report on the implementation of the Socrates and Leonardo programs. [Electronic version]. Retrieved from <https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneytimedia/media/ritogskyrslur/ldv-socrates-2007-2-iceland.pdf> on 03.03.2014.
- IKV. (2004). *Avrupa Birliği'nin bilim, araştırma ve eğitim politikaları ve türkiye uyumu*. İKV Yayınları: İstanbul.

- Incik, E. Y., & Yelken, T. Y. (2008). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin Avrupa Birliği eğitim projelerine yönelik görüşleri. *e- Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(3), 923-940.
- Jacobone, V., & Moro, G. (2015). Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (2), 309-328.
- Kassel. (2007). *Impact of the Comenius School Partnerships on the participant schools. Final report study on behalf of the European Commission*, DG Education and Culture Association for Empirical Studies, Maiworm & Over, Querallee 38, D- 34119 Kassel, Germany. Centre for research into schools and education at the Martin Luther University in Halle- Wittenberg, Franckeplatz 1, Haus 31, D-06099 Halle an der Saale, Germany. [Electronic version]. Retrieved from http://www.ges-kassel.de/download/comenius-Partnerships-report_en.pdf on 03/03/ 2014.
- Kaya, H. E. (2014). Küreselleşme sürecinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(2), 91-111.
- Kırsakürek, M. A. (2003). Avrupa Birliği ve eğitim. A. Ç. İlhan (Ed.) In *Avrupa Birliği ve Eğitim Toplantısı* (pp. 9-28). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:192.
- Kulaksız, E. (2010). *Avrupa Birliği Comenius programlarının Türkiye'deki uygulamasına ilişkin katılımcı görüşleri*, (Unpublished PhD Thesis), Kocaeli University, Institute of Social Sciences, Kocaeli.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministry for EU Affairs. (2014). *Türkiye Ulusal Ajansı Erasmus+ Stratejik Ortaklıklar Proje başvuru sonuçları*. Retrieved from <https://www.ab.gov.tr/49710.html> on 17/03 /2014.
- Mitchell, K. (2006). Neoliberal governmentality in the European Union: education, training, and technologies of citizenship. *Environment and Planning: Society and Space*, 24(3), 389 – 407.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Agency. (2017). *Mesleki eğitimin kalitesinin ve gençlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi projesi. Etki analizi raporu*. Retrieved from <http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/default-document-library/%C4%B1pa-2017-etki-analizi-raporu.pdf?sfvrsn=0> on 15/01/2019.
- Nóvoa, A., & deJong-Lambert, W. (2002). The education of Europe: Apprehending EU educational policies. In D. Phillips & H. Ertl (Eds.), *Implementing European Union education and training policy*, (pp. 39-70). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Official Journal of the European Communities. (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training - Strategy 2020 ('ET 2020')*. (No: C 119)
- Öztürk, E. (2015) *Avrupa Birliği Comenius Programı'na katılan öğretmenlerin hareketlilik programının etkililiğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Unpublished Master Thesis), Uşak University, Institute of Social Sciences, Uşak.
- Pathak, V., Jena, B., & Kalra, S. (2013). Qualitative research. *Perspective in Clinical Research*, 4(3), 192.
- Peck, B. T. (1997). *Teaching and educating for a new Europe: A challenge for the countries of the European Union*. Comack (NY): Nova Science Publishers.
- Philippou, S. (2005). Constructing national and European identities: the case of Greek-Cypriot pupils. *Educational Studies*, 31(3), 293–315.
- Pirrie, A., Hamilton, S., & Kirk, J. D. (2004). *Interim evaluation of the SOCRATES Programme in the UK, SCRE Research Report* (Report No:116) University of Glasgow, UK.
- Ploeg, J. (1999). Identifying the best research design to fit the question. Part 2: Qualitative designs. *Evidence-Based Nursing*, 2(2), 36-37.
- Postacı, A. (2004). *Bütünleşme sürecinde Avrupa Birliği eğitim politikası*. (Unpublished Master Thesis), Ankara University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Schreiner, P. (2007). Europeanization as a horizon for education for sustainable development. In Proceedings of the JTET Conference on theories and practices for education of sustainable development (127-135) Debrecen, May 30 – June 2, 2007.
- Sirok, K., & Kosmrlj, K. (2012). Lifelong learning programme as a mechanism of change at the national level: The case of Slovenia. *Managing Global Transitions*, 10(4), 379-398.

- Tallinn, J. (2007). *National report on the implementation of the Socrates and Leonardo Programmes: ESTONIA* [Electronic version]. Retrieved from <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2007-Socrates-and-leonardo-programmes.pdf> on 18/07/2014.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Theodore, Z., & Anastassios, E. (2015). The impact of European programmes dealing with mobility in secondary education, *Journal of international Mobility*, 1(3), 61-80.
- Theodosopoulou, M. (2010). The challenge of developing strategic lifelong learning in the school community. *Problems of education in the 21st century*, 21, 153-162.
- Top, V. (2006). *Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri*. (Unpublished Master Thesis), Fırat University, Institute of Social Sciences, Elazığ.
- Toygür, İ. (2012). *Türkiye'nin katıldığı Avrupa Birliği programları: Hayatboyu öğrenme programı*. İktisadi Kalkınma Vakfı (IKV): İstanbul.
- Türkoğlu, Ş. & Türkoğlu, R. (2006). Comenius 1 Okul Ortaklıkları Projelerine başvuruda bulunan yönetici ve koordinatör öğretmenlerin görüşleri. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 7(12), 125-154.
- Unlu, I. (2015). Teacher candidates' opinions on Erasmus student exchange program. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 15(1), 223-237.
- Vabo, A. (2007). *Evaluation of the Leonardo da Vinci and SOCRATES programmes in Norway Final report*. (No:26) Retrieved from <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280564/NIFUrapport2007-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y> on 03.03.2014.
- Yağmurlu, F. (2012). *How education and training policy of the European Union operates on education in Turkey – Case of sub-programme Comenius – Multilateral Projects*. (Unpublished Master Thesis), Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Yıldırım, R., & İlin, G. (2013). Some reflections on cultural adaptation of Turkish Erasmus students of ELT department. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 111-121.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin .
- Yılmaz, E. (2019). Özel eğitim okullarına Avrupa Birliği Projelerinin katkısının yönetici ve öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (1), 29-50.
- Yücel-Seyhan, M. (2013). Alman Dili Eğitimi öğretmen adaylarının ERASMUS programı kapsamında dilsel ve kültürel deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 23-47.
- Zevgitis, T., & Emvalotis, A. (2015). The impact of European programmes dealing with mobility in secondary education. *Journal of International Mobility* 1(3), 61-80.

Authors

Dr. Fatma KESİK, Teacher, Educational Administration and Leadership

Dr. Kadir BEYÇİOĞLU, Professor, Educational Administration and Leadership

Contact

Adress: Cahit Gönülbol Anatolian Vocational and Technical High School, Şehitler Mah. Yedi Eylül Yolu Sok. No: 214 Turgutlu, Manisa, Turkey.

e-mail: fatos2299@hotmail.com

Adress: Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Division of Educational Administration, Ugur Mumcu Cad. 135. Sok. No. 5, 35160 Buca, Izmir / Turkey

e-mail: beycioglu@gmail.com

Prospective Teacher Training Program in Turkey: A Meta Synthesis Study*

Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Programı: Bir Meta Sentez Çalışması

Osman Tayyar Çelik**

Servet Atik***

To cite this article/ Atıf için:

Çelik, O., T. ve Atik, S. (2020). Prospective teacher training program in Turkey: A meta synthesis study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 539-564. doi: 10.14689/issn.2148- 624.1.8c.2s.6m

Abstract. The aim of this meta-synthesis is to determine the findings of qualitative research on prospective teacher training in Turkey, the aspects of future prospective teacher training programs, and the deep knowledge and insights in them. Fourteen studies dealing with new prospective teacher training program using qualitative methods introduced in Turkey in 2016 were included in this meta-synthesis. As a result of the analyses, four themes were revealed; mentoring, contribution of prospective teacher training to teacher education, activities, evaluation, and problems encountered in the execution of the program. Then, a second level abstraction was performed, and syntheses were made as follows; 1) mentor selection and workload, 2) professional development, 3) program content and planning, 4) school context, and 5) program accountability. These syntheses point out the aspects that need to be focused on in the in the process of prospective teacher training program development.

Keywords: Prospective teacher training program, teacher education, professional development, meta-synthesis

Öz. Bu meta-sentez çalışmasının amacı, Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecini konu edinen nitel araştırmalardaki bulguları bir araya getirerek aday öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemek ve programa ilişkin araştırmalardaki derin bilgi ve anlayışları ortaya çıkarmaktır. Çalışmaya, 2016 yılında Türkiye’de uygulanmaya başlanan yeni aday öğretmen yetiştirme programını nitel yöntemlerle ele alan 14 çalışma dahil edilmiştir. Analizler sonucunda ilk olarak dört tema ortaya çıkarılmıştır. Bunlar; mentörlük uygulaması, adaylık eğitiminin öğretmen eğitimine katkısı, faaliyetler ve değerlendirme, programın yürütülmesinde karşılaşılan problemlerdir. Sonraki aşamada ikinci düzey soyutlama yapılarak sentezler ortaya konmuştur. Bunlar; 1) mentör seçimi ve görev yükü, 2) mesleki gelişim, 3) program içeriği ve planlama, 4) okul bağlamı ve 5) program hesap verebilirliğidir. Bu sentezler aday öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesinde odaklanılması gereken yönleri vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen yetiştirme programı, öğretmen eğitimi, mesleki gelişim, meta-sentez

Article Info

Received: 13 Mar. 2019

Revised: 15 Jan. 2020

Accepted: 18 Apr. 2020

* Bu çalışma 10-12 Mayıs 2018 tarihlerinde Sivas’ta düzenlenen 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, e-mail: otayyar44@gmail.com ORCID: 0000-0003-3951-7261

*** Sorumlu Yaza/Correspondence Author: İnönü Üniversitesi, Türkiye, email: servet.atik@inonu.edu.tr ORCID: 0000-0003-2841-6182

Introduction

As in many other countries, education is the focus in meeting economic and social expectations in Turkey. Thus, in order to produce the expected outputs from the training, improvement studies for inputs continue cyclically. Although today's technological developments have started to question the role of teachers, in reality, this has increased the need for more qualified teachers. The key factor in achieving the goals expected from education is the teacher and teacher qualifications. Therefore, teacher training is of vital importance when all the components of education are considered (İlyas, Coşkun & Toklucu, 2017). In this context, in order to increase teacher qualifications, new practices are being developed and implemented in Turkey prior to the service, the candidacy, and the duty process.

Teacher training is divided into different educational processes. These are pre-service induction and in-service training. Although pre-service teacher training programs can offer basic experiences and opportunities for practice, being a teacher requires important knowledge and experience that can only be gained in the classroom (Feiman-Nemser, 2001). In many ways, the most powerful learning begins when teachers perform their first-class tasks. Many societies have begun to provide more organized support to other professionals as they enter and continue their careers for teachers (Hammond, 2017). As a result of research conducted especially in the early 1990s and 2000s, there was an increasing focus on how beginning teachers performed when they started teaching, which led to a significant increase in the number of induction programs to train prospective teachers internationally (Kearney, 2015).

In the teaching profession, induction is essential for the adaptation of new teachers to their professional roles. There are some difficulties that every beginning teacher faces in the first place. Whether they graduated from school with high grades and had a very successful internship period, the first few years of the profession are particularly challenging for all teachers (Bakioğlu, Gögüş, Ülker, Bayhan & Özgen, 2015). This period is considered a defenseless time (McCann & Johannesen, 2004). Experiences within this period, problems encountered, and ways to deal with these problems can affect the professional lives of beginning teachers (Fantilli & Mcdougall, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Kane & Francis, 2013; Wanzare, 2007).

In some countries, although teacher turnover rate in the first five years of the profession is high, this rate is low in Turkey. This low rate does not mean that beginning teachers are fully engaged in teacher identity and profession. This situation may be related to job opportunities and other conditions in Turkey. According to an annual report of the Ministry of National Education (Ministry of National Education [MoNE], 2017a), the number of those who left their teaching positions was 0.5% due to reasons such as resignation or death. Within this number, the rate of those who quit their job due to adaptation problems is quite low. In the report, it was also indicated that 14.548 teachers retired in 2017, and in the same year, 30127 beginning teachers started to work (Hacettepe Education Faculty Report, 2017). According to Helms-Lorenz, Grift and Maulana (2016) and Van de Grift (2010), replacing experienced teachers with prospective teachers cause a decrease in the level of professional skills in the general teacher population. This change? may lead to a decrease in the national achievement levels of students. In this context, prospective teacher training programs gain more importance in Turkey in terms of highly inexperienced teachers entering into the system every year. As a matter of fact, about 34.5% of teachers have a length of service (seniority) of less than five years. 13.1% of teachers

have a length of service of 5-9 years, 16.2% between 10 and 14 years, 16.4% between 15 and 19 years, and 19.7% over 20 years (İlyas et al., 2017).

Countries have begun to develop initial training programs as the reasons for anxiety and attrition of young prospective teachers are known. These programs' objectives and content are not the same for all professions. Employees should gain professional knowledge and skills at the beginning of their careers, and they should be expected to continue their professional development throughout their careers. Just as in other professions, the development of teaching skills should be considered a gradual process (Helms-Lorenz et al., 2016). In 2016, for the first time in the country, a comprehensive induction training called Prospective Teacher Training for prospective teachers was put into practice. The program consists of three basic categories: in-class and in-school activities, out-of-school activities, and in-service training activities. In-class and in-school activities include education and administrative processes, out-of-school activities and in-service training activities aim to raise the prospective teacher by training him about a wide range of topics (TEDMEM, 2018). The research findings show that comprehensive induction training programs reduce the attrition rate of beginning teachers, accelerate their professional development, provide a positive return on investment, and improve student learning (Goldrick, Osta, Barlin, & Burn, 2012).

It is not possible to talk about an ideal teacher training program for all countries. Due to country-specific conditions and contextual differences of the schools, the program contents may vary. However, it would be useful to combine the effective aspects of different practices and to create models by adding appropriate contents to the context. Ingersoll and Strong (2011) draw attention to research on the content, duration and intensity of programs, the cost, and benefits of such programs. In many studies (Alhija, Fresko, 2010; Blomeke et al., 2015; Hammond, 2017, Ulubey, 2018) conducted in different countries, prospective teacher training programs were examined and their contents were evaluated. Numerous research has been conducted to evaluate the prospective teacher training program implemented in 2016 in Turkey. In this research, first, it is aimed to examine the research about prospective teacher training program implemented in Turkey, and then, to make a comprehensive evaluation and synthesis. It is thought that the findings will contribute to the policies and models developed by the practitioners.

Conceptual Framework

In the literature, the process of teacher training is conceptualized in different names and figures. The training processes of prospective teachers in the first years of the profession can be called "induction", "prospective teacher training process", "adaptation training", or "initial training". In some cases, the concept "mentoring", which is a part of the process, is used instead (Long, Robblee, Schaefer, Steeves, Wnuk, Pinnegar, & Clandinin, 2012). This process, in which teachers are subject to a specific program in the first years of the profession, is called "prospective teacher training process" and the teachers included in the program are called prospective teachers (Gökulu, 2017; Kana & Yaşar, 2017; Kozikoğlu & Çökük, 2017).

Initial training is considered a bridge for the teachers, who are students themselves to become the teacher of students (Ingersoll & Strong, 2011). Prospective teacher training involves the transformation of a student into a teacher (Irwin & Hramiak, 2010). The initial training process of the beginning teachers helps to overcome the many didactic, methodological, organizational, educational, and other challenges associated with teaching practices (Valeeva, Baklashova &

Latypova, 2018). This process is conceptualized by researchers in different ways. Feiman-Nemser, Schwille, Carver and Yusko (1999) conceptualized their initial training in three different perspectives as a program, which is a step-in learning teaching, a part of teacher socialization and for induction teachers. The first point of view considers teacher training as a process and considers induction as a process of teacher education after pre-service training. The second perspective considers the induction as a socialization process, in which professional identity and occupational cohesion are formed. This formation includes the experiences of teachers in the first years when they start their profession. In the third point of view, initial training is considered to be a program in which professional knowledge and skills are gained through experiences and in which adaptation and socialization processes take place. Different conceptualization efforts are reflected in the definitions of induction. Kearney (2015) describes induction as a compulsory process to help teachers overcome their difficulties in the process of teaching and accreditation by taking part in their careers, and as a new socialization process, while Bickmore & Bickmore (2010) describes this as a systematic process embedded in a healthy school climate that meets the personal and professional needs of new teachers. Greenlee and Dedeugd (2002) and Huling-Austin (1990) regarded the formal aid process for prospective teachers at Ohio Education Department (2011) as a systematic process specifically designed to guide beginners and support them through continuous professional development. Based on these definitions, it can be said that the process is planned and scheduled, and aims at professional development, socialization, and harmony.

The theory behind induction signifies that the teaching profession is complex; indicates that pre-service training is rarely enough to provide the necessary knowledge and skills for successful teaching and that a significant part of this knowledge and skills is acquired only in active working life (Feiman-Nemser, 2001). This framework is based on the assumption that induction is the primary step in the continuity of professional development, which leads teachers to fully integrate into professional practice and continue their professional learning throughout their career (Kearney, 2014). Induction is a comprehensive process of education and support within the system, which lasts from two years to three years and becomes part of a lifelong professional development program that will continue to advance the training and efficiency of new teachers (Wong, 2004). These supportive programs aim to keep the new teachers at work and improve their performance. In other words, they aim to prevent the loss of teachers who are important human resources for ensuring the learning and development of students and to increase their qualifications (Ingersoll & Strong, 2011).

It is also possible to conceptualize induction in terms of teaching career stages. Pre-service training is the first stage of the teaching career phase. In this phase, teachers gain basic knowledge and skills about teaching profession. The second phase of the career phase is considered by many researchers (Aydın, 2018; Fessler & Christensen, 1992; Huberman, 1989) to be survival and getting used to the profession. One of the most important features of this universe is the reality shock the teachers experience when they finally understand that the pre-service theoretical training they receive and the practice in the school and classroom environment do not match. The inconsistencies, inadequacies, and not feeling ready among the prospective teachers' aspiration to achieve their ideals and the reality of a class require the intense struggle of prospective teachers (Aydın, 2018). In this context, this period requires induction programs that include the transfer of knowledge and skills, and the process of supporting the prospective teachers. The content, duration, how and by whom these effective

induction programs should be prepared in this period, and where the prospective teachers will need professional help provide an outline for these programs.

Cultural and regional differences create differences in the content and objectives of prospective teacher training programs in countries (Hangül, 2017). For example, in Japan, Israel, and many US states and Canadian states, incentives for beginning teachers are run on a one-year mandatory, systematic and central basis; in Finland, it is the responsibility of local schools and municipalities to develop and support new teachers in the induction and the support methods and scope may vary (Hammond, 2017). A candidacy/ trial process is not applied for newly elected teachers in Korea; however, an in-school induction program is implemented which lasts for 2 weeks and includes training such as theory courses, guidance and classroom management. However, all induction programs share a common goal and provide new teachers with a gradual understanding of the teaching profession (Howe, 2006). Socio-cultural, geographical, regional, different (school, class etc.) contexts of different contexts should be taken into consideration in the induction program (Hammerness & Matsko, 2012). In this context, effective aspects of different induction programs can be added to the models to be developed. In addition, the development of program content that will turn contextual factors into advantages will increase the effectiveness of the programs.

Prospective Teacher Training in Turkey

Following the emergence of the need for education in the historical process, the opening of schools, and the production of thoughts on the subjects of education and training; the necessity of educating the teachers in the schools with the desired qualifications emerged and teacher training efforts started (Okçabol, 2005). Teacher training in Turkey has a history of 170 years. Initially, on March 16, 1848, pre-service teacher training steps were taken with the teacher school, which was opened in Istanbul under the name of "Darülmualimin". With the proclamation of the republic, different examples of practice emerged, and finally, this task was given to the faculties of education that provided four-year education.

Prospective teachers who have completed pre-service training in Turkey, if they are successful in the Public Personnel Selection Examination and following the oral examination, are appointed as prospective teachers according to their scores working (Ulubey, 2018). The teachers who are successful in the examination after the prospective teacher training begin to work permanently. Particularly in the years 1990-2000, a worldwide interest in the training of prospective teachers emerged. In this period, a regulation was issued by the Ministry of National Education in order to train prospective teachers in Turkey and training was given to prospective teachers, such as basic education, preparatory training, and practical training. Basic education is an education that covers the common qualifications of civil servants given to all prospective civil servants and related legislation; pre-service training is an education that covers the knowledge and skills related to the duty and enables the prospective individuals to adapt to the duty. Last but not least, hands-on training includes practice-oriented pieces of training under the guidance of a supervisor teacher (Balkar & Şahin, 2015; Gökulu, 2017). However, it was reported that this program, which was implemented from 1995 to 2016, provided limited support to teachers, did not meet the requirements, and that the training program was insufficient in terms of content and methods.

Along with the regulations issued in 2015 and directives issued in 2016 by the Ministry of National Education, new subjects have been introduced to the prospective teacher training and this program has been implemented. It is stated that the new program can be a model that can solve the problems encountered by many prospective teachers in the past as a significant deficiency in the process of teacher training in Turkey (Altıntaş & Görden, 2017; İlyas et al., 2017). In addition, it is stated in the 2017-2023 Teacher Strategy Paper (MoNE, 2017b) that the prospective teacher training program will be updated and continued in line with the needs of the program.

The prospective teacher training program consists of 3 main activities: 384 hours of in-class and in-school activities, 90 hours of out-of-school activities, and 180 hours of in-service training activities. In-class activities include activities focusing on professional practice such as course follow-up, practice, course preparation, and planning. Prospective teachers follow this process with the guidance of their supervisor teacher and they perform a joint evaluation about the process. In-school activities include activities to recognize the school culture, occupational socialization, and the formal processes in the school. Out-of-school activities include activities such as the recognition of the city identity, visits to different types of schools from the type of school where they are trained?, visits to bureaucratic institutions, and participation in cultural and art activities. Besides, a sample book and a film list have been presented to the prospective teachers and they are required to fill out the forms related to the books they have read and films they have watched (İlyas et al., 2017). The last field of activity is in-service training. In this field of activity, there are seminars to develop knowledge and skills related to teaching practices, to learn general policies related to education, to adopt national, spiritual, moral, and cultural values, to know the mission of profession, and to develop a sense of belonging. An important component of the program is the mentoring practice. In the relevant legislation (MoNE, 2015; 2016), the concept of mentoring is used frequently. To meet the needs of the personal development and teaching skills of the prospective teachers who are prepared gradually in the profession and to allow them to gain experience and maturity in their profession more experienced teachers mentor prospective teachers. Prospective teachers undergo a three-time performance evaluation process within the period of one year under the guidance of their supervisor teacher. The first two evaluations are made by the school principal and the supervisor teacher. In the last evaluation, the education inspector takes part in the process as well. Prospective teachers who are not successful in performance evaluation are dismissed from civil service; prospective teachers who are successful are taken to the written exam and once they have passed the exam, the process is completed, and they earn the right to serve as permanent teachers.

In the prospective teacher training model, it is important to identify the problems encountered in practice, to evaluate the components of the program, and to develop solutions for the planning and implementation of the practice more effectively in line with the suggestions obtained. In this context, qualitative research has been conducted in Turkey, which includes the opinions of many stakeholders regarding the process of teacher training. These researches provide rich data as they reflect the views of the prospective teachers, supervisor teachers and school administrators who experience the process. The reinterpretation and evaluation of these research results is important in creating a prospective teacher training model capable of responding to needs. In this study, it is aimed to conduct a meta-synthesis study in which the qualitative studies on the prospective teacher training process in Turkey are systematically reviewed and recommendations for decision makers, practitioners, and new models are put forward.

Method

This research, which aims to systematically re-examine qualitative studies on the prospective teacher training process in Turkey, is a meta-synthesis study. Meta-synthesis is a qualitative research method that tries to produce new insights and information that uses the essence of the existing principles, findings and interpretations in the qualitative research as the research data and to produce new insights and information (Finfgeld, 2003). The aim of the meta-synthesis is to provide a more comprehensive view of theory development, higher level of abstraction, and generalizability, which will make qualitative findings more accessible for implementation (Zimmer, 2006).

Meta-analysis involves the reinterpretation of quantitative data by statistical methods; while Meta-synthesis is expressed as a meta-analysis of the qualitative but is different from the meta-analysis (Noah, 2017). The data source of the meta-synthesis consists of the findings, raw data, results, and interpretations in qualitative research. Also, meta-synthesis does not attempt to convert qualitative research into quantitative data, (Weed, 2005), it provides an in-depth synthesis and a holistic review.

Certain stages were followed in conducting the meta-synthesis study. In the first stage, the study area was determined and the conceptual framework of the subject was drawn. In the second stage, a literature review was performed using the keywords. In the next stage, inclusion and exclusion criteria were determined and studies to be included in the research were determined. In the last stage, data were analyzed and findings were reported.

Collection of Data

As the subject of this research is the prospective teacher training process in Turkey, the focus is on domestic literature. The keywords "prospective teacher, induction training, preparatory training, basic education, mentoring, supervisor teacher, coaching, prospective teacher training, teacher training, professional development in education" are used for review. These keywords were searched in the following databases: TUBITAK ULAKBİM (National Academic Network and Information Center) Social and human sciences Database, Academic Search Premier (EBSCO), YOK National Research Center, Google Scholar, Web of Science, Ebrary, ERIC (Proquest), Springer Link. The review of the literature was performed separately by the researchers between March 2018 and September 2018. A total of 542 studies were reached.

Selection of Studies

There is no consensus on the number of studies to be included in the meta-synthesis in the literature. Sandelowski, Docherty and Emden (1997) stated that working with large samples would prevent analysis. Noah (2017) stated that more sampling may be needed to provide a broader understanding of the research area. Bondas and Hall (2007) stated that approximately 10-12 studies would be sufficient for meta-synthesis. Within this scope, inclusion and exclusion criteria were determined by the researchers. Within the framework of these criteria, the researchers evaluated the studies separately.

The first criterion was that the study was conducted in Turkish sample. Since the subject of the study is the process of raising prospective teachers in Turkey, studies on prospective teachers in different countries are not included in the meta-synthesis. A second criterion was that the studies examined the new practice under the Directive on Prospective Teacher Training issued by the MEB in 2016. With this directive, a new and comprehensive prospective teacher training model has been put into practice and is still being used to date. A third criterion was that the studies were conducted with qualitative research methods accepted in the literature and the research supported by raw data because the data source of the meta-synthesis consists of the findings in the qualitative research, the raw data, the results and the interpretations. The final criterion is that the studies should be accessible as full text.

As a result of the evaluation of the research conducted within the framework of the determined criteria, 25 studies remained after eliminating repetitive and unsuitable studies. Considering the validity and reliability in the number of study groups and qualitative research, an elimination process was carried out again by the researchers; and 14 studies were chosen to be included in the meta-synthesis.

Studies Included in Meta Synthesis

As a result of the evaluation of the studies obtained through the review of the literature within the framework of the criteria determined by the researchers, it was decided to include 14 studies in the meta-synthesis. Information on these studies is presented in Table 1.

Table 1

Studies Included from Meta Synthesis

Writer(s)	Release Date	Purpose of Research	Study Group
Gül, Türkmen & Aksel	2017	To reveal the views of the prospective teachers on the prospective teaching process.	37 teachers participating in the prospective teaching process
Nayır & Çetin	2017	The aim of this study is to reveal the contribution of the activities that the newly appointed prospective teacher by the Ministry of Education will perform with the supervisor teachers for 24 weeks in a class to their professional skills and the views of the prospective teachers with regards to this practice.	52 prospective teachers
Topsakal & Duysak	2017	Revealing the opinions of the stakeholders (school head, supervisor teacher, prospective teacher, and district coordinator) about the process of prospective teacher training.	20 prospective teachers
Ulubey	2018	Evaluation of prospective teacher training program	20 prospective teachers
Sarıkaya, Osmancı & Yıllar	2017	Evaluation of current prospective teacher training process by using qualitative and quantitative data together with the opinions of candidate and supervisor teachers.	For the qualitative part, 30 classroom teachers who went through the candidacy process; 200 class teachers for the quantitative part
Köse & Atalмыш	2017	Examining the opinions of the prospective teachers about the contribution of the following activities to the teaching practices: the sixteen-week in-class monitoring activities and teaching practices training and eight-week in-service training for prospective teachers	Ten prospective teachers who went through the candidacy process
Kana & Yaşar	2017	To determine the opinions of the prospective teachers about the prospective teacher training process	Ten prospective teachers
Çakmak, Kaçar & Arıkan	2018	To determine the views of the social studies prospective teachers on the prospective teacher training process	Ten prospective teachers

Kozikoglu & Çokuk	2017	To determine the prospective teachers' views and experiences about them completing their training in another province that they have been normally appointed to.	25 prospective teachers
Kılıç, Babayigit & Erkuş	2016	To determine the opinions of the prospective teachers about the prospective teacher training	20 prospective teachers
Kose	2016	To evaluate the process of prospective teacher training according to the opinions of school administrators	Ten school principals
Şayir & Yardibi	2017	To determine the opinions of the supervisor teachers about the evaluation of the prospective teacher training process	20 supervisor teachers
Önder	2018	To evaluate the prospective teacher training program according to the opinions of the prospective teachers	13 prospective teachers
Pala	2017	To evaluate the mentoring process applied to prospective teachers assigned to primary and secondary education institutions	48 prospective teachers, 35 supervisors teachers for qualitative sampling; 669 prospective teachers, 154 supervisor teachers for quantitative sampling

When the studies are examined, it can be seen that the research started with the publication of the Prospective Teacher Training Directive in 2016 by MoNE. While in three of the studies, qualitative and quantitative methods were used together, other studies were conducted only qualitatively. Besides, the study group of the research usually consists of prospective teachers. There are also studies that include different stakeholders (school principal and supervisor teacher).

Data Analysis Process

There is no common opinion for the data analysis method in meta-synthesis studies. As a matter of fact, the following steps were followed for the analysis of the data considering the suggestions in the literature (Creswell, 1998; Finfgeld, 2003; Noblit & Hare, 1988; Sandelowski & Barroso, 2007).

- 1- Reading and editing qualitative data.
- 2- Coding.
- 3- Creating the categories by bringing together the codes.
- 4- Synthesis (revealing analytical themes)
- 5- Presenting and interpreting analytical themes, syntheses

In the first stage, the studies included in the meta-synthesis were read superficially. The general aim of the research, its themes, findings and interpretations, results and suggestions were transferred to the computer, edited, and saved. In the second stage, in-depth readings and codings were performed. The coding step was performed as open coding, axial coding and selective coding (Neuman, 2011). In open coding, ideas, interpretations, findings, and suggestions in each research were coded with one or a few words. In the axial coding phase, the research was read again in-depth and similar codes in the next readings were added to the first coding. The themes were created by combining similar codes. Further in-depth readings were performed for selective coding by the researchers. New codes were written under the appropriate themes. Themes and codes were re-examined by researchers and repeating codes were deleted, different categories were created with some of the codes, and the themes were reorganized. The most important step of the meta synthesis is the synthesis. The themes obtained at this stage are examined one more time and the second level abstraction structures and syntheses are revealed.

The themes obtained in the final stage were presented with reference to the original works. The syntheses obtained were reported as headings.

Findings

Themes

In this section, themes and sub-themes obtained from the studies included in the meta-synthesis are included. These themes include “Mentoring practice, the contribution of prospective education to teacher education, activities and evaluation, problems encountered in the execution of the program”. Themes and related sub-themes are presented in tables and supported by direct quotations from relevant sources.

Mentoring application

This theme focuses on the contribution of the mentoring application to the prospective teacher, the characteristics that the mentors should have and the problems encountered in the practice of mentoring. Information on this theme and related sub-themes is presented in Table 2.

Table 2.

Sub Themes, Key Phrases, Codes, and Concepts for Mentoring Application Theme

Sub Themes	Key Phrases, Codes and Concepts	
Qualifications that a Mentor should possess	Being open-minded	Empathy
	Pedagogical knowledge	Experience
	Goodwill	Communication Skills
	Understanding	Patience
	Smiling face	Devoted
The Contribution of Mentoring Application to the Prospective teacher	Being open to criticism	Successful at work
	Use of experiences	Learning new information
	Aware of good practices	Mentor support
	Guide	Professional sharing
	Source of Motivation	Self-Confidence
Problems encountered in Mentoring Application	Negative mentor attitudes towards prospective teachers	Reluctance of mentors
	Increased workload of mentors	Mentors using the prospective teachers for their personal tasks
	Competence of the Mentor	

These cooperation and developmental mentoring practices, which are carried out with the understanding of a kind of mutual professional assistance in the development of pre-service teaching skills of prospective teachers, are useful in reducing the probable problems to be encountered by the prospective teachers. In the studies included in the meta-synthesis, it was determined that the mentoring application contributed to the candidate in the context of psychological support, guidance, and sample applications. However, it is another point highlighted that the mentors should have in order to obtain the desired results from the mentoring practice. In particular, professional experience, skills, and professional knowledge are important as mentor qualifications. In another sub-theme, the problems encountered in the

application of mentoring are discussed. In this sub-theme, negative mentor attitudes, lack of mentors' competence, and excessive workloads were evaluated as problems encountered in practice. Direct quotations from related studies on this theme are given below:

Prospective teacher: *"They must be competent at transmitting their experiences. They must be enthusiastic, remember that the candidate is their colleague and approach accordingly."* (Nayır and Çetin, 2017, p.150)

Supervisor Teacher: *"The supervisor teacher appointment was carried out as it should be in our school. But I heard that in many schools that this is not the case. At first, we thought that there would be some useful outcomes at the end of this process, and we all rushed to become supervisor teachers. This situation has caused people who should not be supervisors in the first place to become supervisor teachers in some schools. These supervisor teachers, who learned that this job provided them no income, fulfilled their duties just on paper."* (Şayir and Yardibi, 2017, p. 145)

Prospective Teacher: *"We went there knowing nothing and we improved ourselves with the help of the supervisor teacher. One of the biggest benefits of mentoring activities is that it helps the personal and professional development of the prospective teacher and creates a sense of self-development and satisfaction in the prospective teacher."* (Pala, 2017)

Contribution of prospective teacher training to teacher training

This theme focuses on the contribution of the prospective teacher training program to teacher training. In this context, three sub-themes were identified: professional knowledge, professional skills, professional attitudes, and values. Information on this theme and related sub-themes is presented in Table 3.

Table 3.

Sub-Themes, Key Phrases, Codes, and Concepts About the Contribution of Prospective Teacher Training to Teacher Education

Sub Themes	Key Phrases, Codes, and Concepts	
Professional Information	Learning the administrative functions of the school	Recognition of relevant institutions
	Learning official correspondence	Learning to file and prepare documents
	Learning e-okul process	Knowing social rights and responsibilities
	Learning the structure and functioning of MEB	Learning managerial functioning
	Recognition of the school	Being informed about occupational health and safety
	Awareness of educational problems	Learning curriculum
Professional Skills	Preparing exam questions	Having practical information
	Compliance with technology	Gaining experience and self-confidence
	Course planning	Classroom management
	Drawing attention	Planning
	Providing Motivation	Teaching the course
	Activity application	Creating a learning environment
	Behavior management	Use of course materials
	Assessment and Evaluation	Time management
	In-class and out-of-class communication skills	
Professional Attitudes and Values	Professional sharing	Recognizing the school environment
	Dealing with nervousness	Compliance with the teaching profession
	Self-confidence	Adaptation to the school environment
	Professional socialization	Adaptation to class
	Knowing the student	Adaptation to different colleagues
	Knowing the parents	Effective communication with students

Preventing the possible mistakes in the teaching process

The three core areas that were evaluated within the scope of teacher competencies in the literature are professional knowledge, professional skills, professional attitudes, and values. In the studies in the meta-synthesis, it was determined that the prospective teacher training in these three main areas contributed to the prospective teachers. In the research, it was determined that the pre-service teachers had learned about the institutional functioning during the candidacy process. It was pointed out that they turned the theoretical knowledge they had learned in this process into skill by practicing them. In addition, the studies included in the meta-synthesis reported that prospective teacher training contributes to beginning teachers in the context of professional socialization, adaptation to school, and school environment. Direct quotations from related studies on this theme are given below.

Candidate teacher: *"It was nice to learn how to see relationships with students and how they should be in relationship with teachers."* (Ulubey, 2018, p. 6)

Prospective teacher: *"I learned to adapt to the school environment, and overcame my nervousness. I think I can adapt to the school that I will be appointed to. Books and films have been very useful."* (Gül, Türkmen & Aksel, 2017, p. 7)

Prospective teacher: *"Since I was not a graduate of the faculty of education, I had no theoretical or practical experience in teaching. If it hadn't been for such a monitoring / observation process, it would have been a very hard transition period for me. I was probably going to stumble, and be affected adversely. Thanks to this observation and practice process as well as after the participation/practice, I think that I had a more smooth and healthy transition period."* (Köse & Atalmis, 2017, p. 499)

Activities and evaluation

This theme focuses on activities and evaluation within the scope of the prospective teacher training program. Five sub-themes were identified within this theme. These are in-service trainings, in-class and in-school activities, out-of-school activities, reading books and watching films, evaluation, and forms. Information on this theme and related sub-themes is presented in Table 4.

Table 4.

Sub-themes, Key Phrases, Codes, and Concepts for Activities and Evaluation Theme

Sub Themes	Key Phrases, Codes, and Concepts	
In-Service Trainings	Long duration	Unplanned timing
	Boring method of teaching	Providing by experts
	Being inefficient	Enriched content
	Being life-related	
In-Class and In-School Activities	Course preparation	Evaluation Process
	Drawing attention	Professional sharing
	Management processes	Organizational socialization
Out-of-school Activities	Chance to familiarize with the school environment	Unplanned
	Recognition of official institutions	Does not care
	Transferring experiences	Informing candidates
Reading books and Watching Films	Gaining thinking skills	
	A pedagogical approach	
	Contribution to personal development	

Evaluation and Forms	Inadequate evaluation criteria	There are way more forms than needed
	Evaluations are not just	Time-consuming forms
	Stress of evaluation	

Under this theme, findings, interpretations, and conclusions from the studies included in the meta-synthesis of the main components of the prospective teacher training program were brought together. When sub-themes were reviewed, it was found that especially in-service training activities were inefficient. It was found that in-class and in-school activities contribute to the socialization of prospective teachers and them gaining experience in preparation and introduction to the course. It was determined that activities such as reading books and watching films contributed to the improvement of the prospective teachers, that evaluations towards prospective teachers are not of the desired quality, and that the prospective teachers spent more time on paperwork than needed. Direct quotations from related studies on this theme are given below.

Prospective teacher: *"How to start and end the course, how to draw the attention of the students, how to get to the level of the children, teaching the course according to the groups, allowing the students to interact during the course, letting the students speak, preparing a measurement and evaluation tool for a course... In short, I got the chance to observe and implement what should be done in the classroom."* (Önder, 2018, p. 174)

Prospective teacher: *"The process is defined as prospective teacher training, but it was more of a process to do paperwork. I mean, in reality, everything is now as perfect as it seems."* (Topsakal & Duysak, 2017, p. 630)

Prospective teacher: *"Trips to institutions and watching films contribute to my professional and personal development."* (Kana & Yaşar, 2017, p. 171)

Problems encountered during the execution of the program

This theme focuses on the source of the problems faced by prospective teachers in the training process. In this context, two sub-themes were determined: program-based and school-based problems. Information on this theme and related sub-themes is presented in Table 5.

Table 5.

Sub Themes, Key Phrases, Codes, and Concepts for the Execution of the Program Theme

Sub Themes	Key Phrases, Codes, and Concepts	
Program-based Problems	Giving no information about the program to the candidates	Lack of training for school administrators regarding the program
	Unplanned activities	Long application time
	Long seminars	Different applications in different provinces
	Frequent change of system	
School-based Problems	Lack of necessary guidance by school administrators	Treating the prospective teachers like they are undergraduates
	Giving off duty tasks	Exclusion of prospective teachers
	Appointing the prospective teachers as substitute teachers	Not allowing prospective teachers to attend school board and parent's meetings
	Candidate teachers having respect issues	Having problems with other teachers
	Not assigning classes to prospective teachers	

In these studies, the fact that the stakeholders were not sufficiently informed about the program and that there were problems with the duration of the program and activities were determined to

be common problems. Moreover, it was found that the prospective teachers experienced problems when it comes to getting support from the teachers and administrators in schools they were appointed to, and these problems led to identity confusion. Direct quotations from related studies on this theme are given below.

School Principal: *Our biggest disadvantage is that the prospective teachers face teachers and administrators who are irresponsible, who do not do their job properly, whose main concern is not training the people, and who are not willing to follow the new regulations. This possibility already existed in the past order. I think that this system should be developed and continued. Teachers should be trained very well since their job is to raise the children as effective as their parents because teachers are the building stones of societies.*" (Köse, 2016, p. 934)

Prospective teacher: *"This training process has a major disadvantage for the prospective teachers such as administrative staff and supervisor teachers forcing us to do their work, threatening us with grades, and forcing us to work overtime. It has also been observed that the candidates feel like they are still students being graded due to the treatment towards them. Other disadvantages include: seminars that are held every day for six hours the whole summer, the prospective teachers being unable to get a day-off, and starting the new school year without even getting a chance to rest."* (Kılıç, Babayiğit & Erkuş, 2016, p. 87)

Syntheses

In this part, syntheses determined within the scope of the syntheses determined earlier by second level abstraction are included. These are mentor selection and workload, professional development, program content and planning, school context, program accountability. These dimensions express the deep layers of the common points in the research included in the meta-synthesis and the themes identified above. They also shed light on the aspect needed to be focused in the prospective teacher training program. The explanations of the syntheses and the multifaceted evaluations are given below.

Mentor selection and workload

Mentoring is considered an important component of prospective teacher training programs (Gujarati, 201; Ingersoll & Strong, 2011; Whisnant, Elliott & Pynchon, 2005). In related research, it was determined that mentoring practice had a positive effect on teaching skills (Darling-Hammond, 1999; Helms-Lorenz at al., 2016). In this study, it was determined that mentoring practice contributes to prospective teachers in the acquisition of professional skills and adaptation to the profession. However, it has been synthesized that the choice of mentors and the workload may be a determining factor in obtaining the desired results from the mentoring practice.

In addition to communication skills, advisor skills, being competent practitioners, and having collective working habits are important qualities of mentors. The selection and training of the mentors with these qualifications will contribute to the practice for mentoring, which requires expertise. Also, reducing the workload of the mentors, paying them for their duty can facilitate the process of the mentors. Ingersoll & Strong (2011), on the other hand, recommend that mentors be held accountable for their coaching and support and that they should be paid for their duties.

Professional development

Another finding is that the prospective teacher training program in Turkey supports the professional development of new teachers. The prospective teaching process is the primary stage for the continuity of professional development, allowing teachers to fully integrate into professional practice and continue their professional learning throughout their careers (Kearney, 2014). Gold (1996) suggests that in order for the new teacher to be supported effectively, induction training programs should meet both the professional needs of the beginning teachers and their personal needs. It can be said that the program implemented in Turkey directly contributed to the professional development of teachers who are new to the profession in the fields of professional knowledge, professional skills and professional attitude, and that the program indirectly influenced the socialization of the prospective teachers and their adaptation to the school culture.

Employees should learn professional knowledge and skills at the beginning of their careers and they should be expected to continue their professional development throughout their careers. Just as in other professions, the development of teaching skills should be seen as a gradual process (Helms-Lorenz, Grift & Maulana, 2016). In this context, the second stage of the teaching career stages, the candidacy process, should be considered as an important opportunity for professional development.

Program content and planning

The program content and planning are synthesized on the basis of the problems encountered in the execution of the program. The quality, quantity, and form of the program have a significant effect on the successful delivery of such programs (Bartlett & Johnson, 2009). In the related studies, it was reported that the seminar activities in the program content were not found qualified by the candidates and that the tour activities were unnecessary. Also, the time of the activities is another issue criticized.

In determining the content of the program, the basic needs of the prospective teachers should be taken into account and the duration of the activities, and the duration of the program should be well adjusted. Although there is no consensus on the duration of such programs in the literature, some researchers (Gujarati, 2012) stated that it should last at least two years. An important issue is informing stakeholders about program content and planning. However, in the scope of the studies included in the meta-synthesis, it was reported that the stakeholders (prospective teacher, supervisor teacher, school principals) were not included in the planning and were not informed about the program.

School context

It was synthesized that another important factor that may play a role in the success of the prospective teacher training program is the school context. In the studies in the meta-synthesis, it was reported that the prospective teachers had problems with their colleagues, mentors, and school principals in terms of support, and that some teachers had disdainful behaviors and that the prospective teachers experienced identity complexity and reputation problems because of these. These problems are related to the school context. In addition to these, the school

environment and the physical conditions of the school can be considered as factors that may affect the prospective teaching process within the school context. The school has a role in providing an environment where new teachers can be successful, survive and develop skills (Ingersoll & Strong, 2011).

The nature of teacher experience is significantly influenced by school resource levels, working conditions, and culture (Bartlett & Johnson, 2009). Teachers who perceive a strong sense of confidence and school environment gain higher content knowledge, pedagogical content knowledge, and dynamic beliefs. In addition, these teachers perform better with their skills (Williams & Gillham, 2016). Ingersoll (2012) points out the quality of support in the induction program. Teachers rely on their connections with other teachers in their early years. In this case, support approaches that go beyond mentoring and induction seem to facilitate and improve these connections (Long et al., 2012). As a matter of fact, Nielsen, Barry and Addison (2007) found in their study that colleague cooperation was an important component of the induction process. Hence, school principals have a great responsibility for creating a collaborative and supportive school culture and preparing the environment to meet the individual needs of prospective teachers.

Program accountability

Another important point that was synthesized was about the program accountability. Within the scope of the prospective teacher training program in Turkey, if the prospective teachers are successful in the performance evaluation, they take the candidacy exam at the end of one year. The teachers who are successful in this exam start to work as a permanent teacher. Once this process is done, no accurate evaluations are made about the success of the program. Also, in the studies included in the meta-synthesis, it was reported that evaluations in the process do not go beyond unnecessary forms and are not objective. Some of the programs aim to contribute to the development of new individuals and some are designed to evaluate and eliminate those who are not suitable for work (Ingersoll & Strong, 2011). It can be said that a mixed method has been adopted in Turkey. While the program contributes to the professional development of the prospective teachers, it also includes evaluation and elimination at the end of the process.

Program accountability is an important component of effective programs (Goldrick et al., 2012). For program accountability, primarily, standards regarding the outputs should be set. Gujarati (2012) recommends that the assessments be carried out in accordance with these standards. In addition to these, teacher competencies can be used as a criterion in determining the success of the programs.

In such programs, making evaluations at the start, during the process, and conclusion stages will facilitate program accountability. Within this scope, the introduction evaluation will enable the determination of the needs of the prospective teachers and the formation of the program content. In-process evaluations will provide feedback to prospective teachers and program executives, and the outcome evaluation will evaluate the success of the candidates and the program. Moreover, such programs can be evaluated by the prospective teachers after the candidacy process.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

There are some basic tactics that will help the newly recruited employees with knowledge, skills, and behaviours in the most appropriate way. Foremost among these are the training programs (Memduhoğlu, 2008). In Turkey, a comprehensive program had not been implemented to train teachers who were newly recruited for many years; however, in 2016, a new and comprehensive prospective teacher training program was introduced. In this research, a meta-synthesis study was conducted by combining qualitative studies for this program and its strengths and weaknesses were revealed by describing the program. In the study, five syntheses were obtained: mentor selection and workload, professional development, program content and planning, school context and program accountability. These syntheses also refer to aspects that need to be focused to make the program stronger.

In Turkey, an important component of the candidate teacher training program is the mentoring practice. In the meta synthesis it was determined that mentoring contributes to candidates in terms of seeing good implementations, sharing experiences, learning new knowledge, ensuring motivation, and making candidate teachers trust in themselves. Schleicher (2016) reported that the consultancy practice would minimize the possibility of teachers leaving their professions when they face difficulties in their first years (cited by Cengiz, 2019). In many studies that dealt with teacher training programs (Nayır & Çetin, 2017; Ocakcı & Samancı, 2018; Ulubey, 2018), the focus was on the selection and workload of the appropriate mentors in the effectiveness of the mentoring practice. It is already known that teachers prepare for their classes outside working hours, and are interested in student issues. In other words, it is an occupation that has a high workload. Mentoring requires allocating time, effective communication, and cooperation by candidate teachers. For this reason, mentoring can be perceived as an additional burden by teachers. As a matter of fact, it was determined in relevant studies that consultant teachers did not have sufficient knowledge regarding the training processes, they showed reluctance towards candidate teachers from time to time, and had problems in the awareness and motivation of their duties (Ocakcı & Samancı, 2018; Özen, Kılıçoğlu & Yılmaz-Kılıçoğlu, 2019; Sarıca & Özpolat; 2018). In the study that was conducted by Yirci, Özalp & Kocabaş (2018), it was determined that the mentoring functions of consultant teacher were a significant predictor of the subjective happiness levels of candidate teachers. When all these results are evaluated together, it is possible to speculate that selecting mentor teachers from among volunteering teachers who are qualified to perform this duty, reducing the workloads of counselor teachers, or making additional payments will contribute to mentoring practice.

It is possible to divide the professional development periods of teachers under three headings as pre-service, candidacy, and in-service training periods. Candidacy period is an important stage in which the application is integrated with the theoretical information that was received in the pre-service period. At the same time, candidate teachers acquire a professional identity in this period. In the studies included in the meta-synthesis, it was determined that candidate teachers acquired new information and developed their attitudes and values in the scope of professional skills and identity through the candidacy training program. It is necessary for the candidate teachers to develop themselves in terms of adaptation to their profession in the first years of the profession and their socialization (Özen at al., 2019). In the study that was conducted by Ekinçi, Bozan and Sakız (2019), it was demonstrated that the candidate education contributed to candidate teachers in classroom management, communication (student, parent, school management, etc.), adaptation to school culture, learning administrative jobs, and teaching methods applications.

Turan-Özpolat and Gürsoy (2019) reported that the training programs of candidate teachers had an important contribution to their professional development in general. The first years of the profession constitute a challenging period for teacher candidates. Entering the actual profession quickly causes the teachers to experience reality shock. At the same time, teachers who have not yet internalized the professional attitudes and values experience problems in adapting to the profession and their environments. In this context, the training programs that include orientation in the first years of the profession contribute to the professional development of candidate teachers.

Another main factor that determines the effectiveness of candidate teacher training programs is the activities and their planning. The current program in Turkey has in-service training, classroom and in-school activities, extra-curricular activities, reading books and watching films activities, evaluation, and forms. It was reported in the studies included in the meta-synthesis that in general in-service training was boring, was not given by experts, and was not suitable for the needs (Çakmak et al., 2017; Köse & Atal, 2017). Furthermore, although the contents of the program are well-qualified, the failure in managing the process with good planning can lead to the failure of the program. Özen et al. (2019) reported that in-school meetings and events were not effective because of the planning problems. Similarly, in a study that was conducted by Ocakçı & Samancı (2018), the candidate teachers stated that in-service training activities during the training process were organized during summer period? and that their duration was long, and this decreased their motivation. Candidate teachers take theoretical classes in their undergraduate studies. In the first years of their professions, they face difficulties in establishing the integrity of theory and practice. In-service training is performed based on theoretical presentation rather than implementation, and for this reason, they cannot cover the needs of teacher candidates. In this context, increasing practice-based and interactive activities may be more effective. In the study that was conducted by Turan-Özpolat & Gürsoy (2019) it was reported that candidate teachers proposed that the subjects would be presented in a practical and active manner during in-service training. As a result, the inclusion of practice-based activities in candidate teacher training programs, the determination of the duration and times of such activities based on effectiveness, and determining these according to scientific criteria will contribute to the development of the program.

Another synthesis of the present study was the school context. The school context refers to the school culture, the support of administrators and colleagues, and the regional and environmental conditions in which the school is located. Many candidate teachers who start their professions have not yet established their professional identities. Candidate teachers who start their professions become involved in the acculturation process with the candidacy process. In this period, the manager and colleague support in a collaborative school culture will facilitate the configuration of the professional identities of candidate teachers. However, it was emphasized in studies that are included in the meta-synthesis and related researches that candidate teachers experience reputational problems, are treated as undergraduate students, and do not receive the necessary support from administrators and other teachers (Akyıldız, Altun & Kasım, 2020; Kılıç et al., 2016; Ulubey, 2018). Hammerness and Matsko (2012) context recommended that socio-cultural, geographical, and regional differences must also be considered in candidate teacher training programs. Kearney (2015) reported that it would be appropriate to prepare the framework programs to meet the individual needs of teachers. Turkey is a country where socio-cultural diversity, regional conditions, and needs are various. In this context, the fact that candidate teacher training programs have the quality of being mere frameworks and that practice

opportunities can be reorganized by cities or counties may contribute to the effectiveness of these programs. In addition, school administrators play important roles in creating a collaborative culture at schools and providing colleague support to candidate teachers. In this context, applications, which will enable school principals to develop an understanding for the professional development and adaptation of teachers who start their work newly, will contribute to the process. Finally, it is important to evaluate the program outcomes for the steps that will be taken to improve the training of candidate teachers and in terms of accountability. However, it was determined at the end of the process that the evaluation forms that were filled by the candidate teachers were considered to be a workload, and the evaluations were not objective (Önder, 2018; Sarıkaya et al., 2017). For now, there are no criteria regarding which standards must be acquired as a result of the process in the current candidate teacher training program. The central examination after the candidacy period is no more than a measurement of what the candidate teachers know. In this context, the process-based program and teacher evaluations can contribute to the transformation of the candidate teacher training program into a more efficient model.

A number of improvements are needed for the success of the program and for mentor teachers. In this context, it is important to identify criteria for selecting mentors and to adjust workload. Besides, setting the standards within the scope of program accountability will facilitate the evaluation of both the candidates and programs. These evaluations will also contribute to the reorganization of the program content. An important synthesis is the relationship between the school context and program success. The school's climate, culture, and the support of the school staff play an important role in the problems experienced by the prospective teachers and in their adaptation to the profession. Such contextual conditions should also be taken into account in the programs. One can say that the program contributes to the professional development of prospective teachers. However, there is a need for research to determine which program content makes what contribution and to what extent.

References

- Akyıldız, S., Altun, T. ve Kasım, Ş. (2020). Adaylık eğitimi uygulama sürecinin aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 117-131.
- Altıntaş, S., & Görgeç, İ. (2017). Teachers candidates' reviews on teacher candidate training system. *Online Submission*, 12(6), 15-30. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Alataş, H. (2017). *The evaluation of "induction program" implementation in Turkey in 2016*. (Unpublished Master's Thesis), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Aydın, İ. (2018). Teacher career cycles and teacher professional development. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5450>
- Bakioğlu, A., Goğuş, N., Ulker, N., Bayhan, G. ve Ozgen, B. (2015). Mentorluk ve eğitimde mentorluk". A. Bakioğlu (Ed.), *Eğitimde mentorluk (ss. 1-40)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balkar, B., & Şahin, S. (2015). Teacher induction programme as a new teacher training approach. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*. 11(1), 1-19.
- Bartlett, L., & Johnson, L. S. (2010). The evolution of new teacher induction policy: Support, specificity, and autonomy. *Educational Policy*, 24(6), 847-871. <http://dx.doi.org/10.1177/0895904809341466>
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>
- Blömeke, S., Hoth, J., Döhrmann, M., Busse, A., Kaiser, G., & König, J. (2015). Teacher change during induction: Development of beginning primary teachers' knowledge, beliefs and performance. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 287-308. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-015-9619-4>
- Bondas, T., & Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121. <https://doi.org/10.1177/1049732306295879>
- Cengiz, E. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yapılan çalışmaların analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 829-849.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakmak, Z., Kaçar, T., & Arıkan, I. (2017). The opinions of social studies candidate teachers about the process of candidate teacher training. *The Journal of Academic Social Science*, 5(54), 576-597. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12754>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Ekinci, A., & Sakız, H. (2019). Aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğine ilişkin aday ve danışman öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 801-836.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. Washington, DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055. <http://dx.doi.org/10.1111/tcre.2001.103.issue-6>
- Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fingfeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art-so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904. <https://doi.org/10.1177/1049732303253462>

- Gökulu, A. (2017). Prospective teachers' views about the prospective teacher training process in Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123. <https://dx.doi.org/10.24289/ijsser.283593>
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction. In J. P. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (2nd ed.). (pp. 548e594) NY: Macmillan Library Reference USA.
- Goldrick, L., Osta, D., Barlin, D., & Burn, J. (2012). *Review of state policies on teacher induction*. Santa Cruz, CA: New Teacher Center. Retrieved from <http://www.newteachercenter.org/sites/default/files/ntc/main/resources/brf-ntc-policy-state-teacher-induction.pdf>
- Greenlee, B. J., & Dedeugd, I. S. (2002). From hope to despair: the need for beginning teacher advocacy. *Teacher Development*, 6(1), 63-74. <https://doi.org/10.1080/13664530200200157>
- Gujarati, J. (2012) A Comprehensive induction system: A key to the retention of highly qualified teachers, *The Educational Forum*, 76 (2), 218-223. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2011.652293>
- Gul, I., Turkmen, F., & Aksel, N. (2017). Evaluation of the candidate teacher training course according to candidate teacher opinions. *Hitit University Journal of Social Sciences Institute*, 10(1), 365-388. <http://dx.doi.org/10.17218/hititsosbil.289419>
- Hacettepe Education Faculty Report. (2017). *Turkey in teacher training and employment: current status and recommendations*. Retrieved from http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf
- Hammerness, K., & Matsko, K. K. (2013). When context has content: A case study of new teacher induction in the University of Chicago's Urban Teacher Education Program. *Urban Education*, 48(4), 557-584. <https://doi.org/10.1177/0042085912456848>
- Hangül, S. (2017). An evaluation of the new teacher induction Program in Turkey through the eyes of beginning teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 191-201.
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Huberman, M. A. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research in teacher education*. New York: Macmillan.
- İlyas, I. E., Coşkun, İ., & Toklucu, D. (2017). *Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81, 201-233. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction what the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51. <https://doi.org/10.1177/003172171209300811>
- Irwin, B., & Hramiak, A. (2010). A discourse analysis of trainee teacher identity in online discussion forums. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(3), 361-377. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2010.513767>
- Kana, F., & Yasar, E. (2017). A case study on the opinions of the pre-service teachers on the prospects of candidate teaching. *The Journal of Turk & Islam World Social Studies*, 4(13), 164-176. <http://dx.doi.org/10.16989/TIDSAD.1334>
- Kane, R. G., & Francis, A. (2013). Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development*, 17(3), 362-379. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813763>
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), 967477. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477>

- Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2(1), 1028713. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2015.1028713>
- Kılıç, D., Babayigit, Ö., & Erkuş, B. (2016). The views of teacher candidates about candidacy training. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(68), 81-91. <http://dx.doi.org/10.17753/Ekev711>
- Kozikoğlu, I., & Cokuk, K. (2017). Beginning teachers' completion of induction program in a different province: opinions and experiences of beginning teachers. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(2), 167-200. http://dx.doi.org/10.1501/Egifak_0000001401
- Köse, A. (2016). Assessment of the candidate teachers training process according to the opinions of school administrators. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944. Retrieved from <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/2069/3052>
- Köse, A., & Atalmış, E. H. (2017). Contribution of the training taken during candidate teacher training to teaching practices: problems and solution suggestions. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 491-512. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 20(1), 7-26. <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2012.645598>
- McCann, T. M., & Johannessen, L. R. (2004). Why do new teachers cry? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(4), 138-145. <https://doi.org/10.3200/TCHS.77.4.138-145>
- MEB. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- MEB. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge*. Retrieved from <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1769.pdf>
- MEB. (2017a). *Milli Eğitim Bakanlığı 2017 Faaliyet Raporu*. Retrieved from https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/28093718_Faaliyet_Raporu_yayYn_28022018_1707.pdf
- MEB. (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023)*. Retrieved from http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-153. Retrieved from http://efdergi.yyu.edu.tr/uploads/h_memduhoglu-1542114831.pdf
- Nayır, F., & Çetin, S. K. (2017). Opinions of teacher candidates on mentor teacher program (Example of Muğla). *Journal of Education*, (12), 137-155. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/jef/issue/30777/332823>
- Neuman, W. L. (2011). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Nielsen, D. C., Barry, A. L., & Addison, A. B. (2007). A model of a new-teacher induction program and teacher perceptions of beneficial components. *Action in Teacher Education*, 28(4), 14-24. <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463425>
- Noah Jr, P. D. (2017). A systematic approach to the qualitative meta-synthesis. *Issues in Information Systems*, 18(2), 196-205. Retrieved from http://www.iacis.org/iis/2017/2_iis_2017_196-205.pdf
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ocakcı, E., & Samancı, O. (2018). Opinions of prospective teachers towards prospective teacher training process. *Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 547-563.
- Ohio Department of Education. (2011). *Introduction to the Ohio Resident Educator Program standards*. Retrieved from <http://www.ode.state.oh.us>
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Önder, E. (2018). Prospective teacher training program according to prospective teachers' opinions. *Educational Administration: Theory and Practice*, 24(1), 143-189. <https://doi.org/10.14527/kuey.2018.004>
- Özen, H., Kılıçoğlu, G., & Yılmaz-Kılıçoğlu, D. (2019). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 99-120.
- Pala, A. (2017). *The teacher mentoring process applied to teacher candidates appointed to primary and secondary schools*. Unpublished Master's Thesis, Gaziantep University, Gaziantep.
- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods Qualitative metasynthesis: issues and techniques. *Research in nursing and health*, 20, 365-372. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199708\)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199708)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E)
- Sandelowski, M., Barroso, J., & Voils, C. I. (2007). Using qualitative metasummary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Research in nursing & health*, 30(1), 99-111. <https://doi.org/10.1002/nur.20176>
- Sarıkaya, İ., Samancı, O., & Yılar, Ö. (2017). Assessment of candidate teacher training process in the scope of candidate and mentor primary school teachers' opinions: a mixed method study. *GÜJGEF*, 37(3), 939-989. Retrieved from <http://www.gefad.gazi.edu.tr/issue/33422/313807>
- Sarıca, R. ve Özpolat, E. T. (2018). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmen görüşleri (Gaziantep-Osmaniye illeri örneği). *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, XXXVII(2), 186-217.
- Şayir, G., & Yardibi, N. (2017). Opinions of consultant teachers on evaluating the candidate teacher training process. *Capadocia Journal of History and Social Sciences*, (8), 140-150. <http://dx.doi.org/10.18299/cahij.112>
- TEDMEM. (2018). *2017 Eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Topsakal, C., & Duysak, A. (2017). Opinions of candidate teachers and other stakeholders related to the candidate teacher training process. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 625-639. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.368228>
- Turan Özpolat, E., & Gürsoy, G. (2019). A longitudinal study on pre and post service views of teacher candidates on teacher candidate training program. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 605-652, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.020>
- Ulubey, Ö. (2018). Evaluation of novice teacher training program. *H. U. Journal of Education*, 33(2), 480-502. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017031014>
- Valeeva, R., Baklashova, T., & Latypova, L. (2018). Management of novice teachers' induction to the profession: Modernization of the Russian school methodological system. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 14(2), 39-50. <http://dx.doi.org/10.20368/1971-8829/1493>
- Van de Grift, W. (2010). *Ontwikkeling van de beroepsvaardigheden van leraren* [Development of teaching skills] (Inauguration speech). University of Groningen, Groningen.
- Wanzare, Z. O. (2007). *The transition process: The early years of being a teacher*. In *handbook of teacher education* (pp. 343-364). Springer, Dordrecht.
- Weed, M. (2005). "Meta interpretation": A method for the interpretive synthesis of qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.1.508>
- Whisnant, E., Elliott, K., & Pynchon, S. (2005). *A review of literature on beginning teacher induction*. Center for Strengthening the teaching profession. Retrieved from http://utminers.utep.edu/hhernandez10/documents/Articles/A_Review_of_Literature.pdf
- Williams, N. V., & Gillham, J. C. (2016). New teacher perceptions of induction programs: A study of open-ended commentary. *Mid-Western Educational Researcher*, 28(3), 218-231. Retrieved from <https://www.mwera.org/MWER/volumes/v28/issue3/v28n3-Williams-FEATURE-ARTICLE-R.pdf>
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88, 41-58. <http://dx.doi.org/10.1177/019263650408863804>

- Yirci, R., Özalp, U., & Kocabaş, İ. (2018). Relationship between mentor teachers' mentoring functions and beginning teachers' subjective happiness. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 387-435 doi: 10.14527/kuey.2018.010
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x>

Authors

Contact

Dr. Osman Tayyar Celik has been working as an educational planner at Pamukkale University. His research focuses on teacher training, leadership, and professional development.

otayyar44@gmail.com

Dr. Servet ATİK is an academician working in the Department of Educational Sciences, Inonu University. His research interests are focused on educational administration and academic achievement.

servet.atik@inonu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Inspection can be defined as the process of understanding whether organizational actions are in line with accepted purposes, principles and rules (Aydın, 2000: 11). The inspection emphasizes the management's heart as it provides feedback. In other words, it can be said that the quality of the public service offered depends on the quality of the inspection (Uluğ, 2004: 98). There are investigations that the inspection is important and necessary but there are some problems in operation. In 2011, the title of ministry inspectors was changed to national education supervisor. In the same year, the title of primary education inspectors was changed to provincial education supervisor. In 2014, all of these positions were combined in provincial national education directorates. The new position is called the education inspector. In 2016, some of those who served in these positions were appointed ministerial education inspector. Those who have not been appointed to the ministry have continued to serve as education inspectors. Nobody will be appointed to these positions if the remaining cadre is vacated due to death or retirement. In time, the Ministry of National Education's province supervision structure will be eliminated. In this study, it was aimed to determine the effects of the education inspectors working on the provincial after the change of the Ministry of National Education in the supervision system.

Method. The research was designed as a phenomenological research. Phenomenology has developed as a trend seeking reality from individual perspectives and experiences (Saban ve Ersoy, 2017: 82). The study group of the study was determined according to the criteria sample. Participants in this study were determined to serve in the provinces and fail the examination by the ministry. Participants are working in seven different provinces in the Aegean region. The study group consists of seven education inspectors. In this study, an unstructured interview form was used for data collection. Educational inspectors were asked to describe their experiences after the amendment made in 2016 and the feelings that these events created. The data related to the survey were collected in January and February 2018. Data were collected in electronically and writing form. For the validity and reliability of the study, different methods were used, such as consulting experts, peer review and direct citation. The findings were supported by direct quote. The research is designed as qualitative research. Content analysis was used to analyze the data. Firstly, related responses were combined. These responses are coded. Then the relevant group was identified. The findings are interpreted.

Results and Discussion. The themes created from collected data; the joining and separation process, election and appointment process, and assignment process. The sub-themes of joining and separation process themes is composed as "Structure regulations" and "using the informal communication process". The sub-themes of election and appointment process themes is composed as "The validity and reliability of the interview is low" and "no appointment for all staff". The sub-themes of assignment process themes is composed as "authority limitation", "assignment outside duty area" and "excess workload".

When the opinions on the structure regulations are examined; inspectors have emphasized that there is constant change in the structure of supervision. Participants expressed their discomfort in this situation. When the opinions on the informal communication process are examined; inspectors emphasize that the rumors in the process are unfounded and that they are disappointed because of this situation. When the opinions on the selection and assignment are examined; some education inspectors were appointed to the ministry and those who lived in this process were emphasized. When the opinions on the validity and reliability of the interview are low are

examined; inspectors emphasize that the validity and reliability of the interview was low, the question was asked by the person, the approach was unfair. When the opinions on no appointment for all staff are examined; inspectors emphasize that in the process, they have a chance to be appointed but their appointment were not made. Despite the presence of 500 cadres, 24 of them were left empty.

When the opinions on assignment process are examined; inspectors emphasize that Education inspectors working in the provinces aren't responsible that supervision and investigation with legal arrangements, despite the absence of these duties, be tasked with duty that supervision and investigation, With the 500-person ministry staff, these jobs cannot be done. When the opinions on authority limitation are examined; inspectors emphasize that they have expressed their discomfort about not being able to conduct inspections and investigations. When the opinions on assignment outside duty area are examined; inspectors emphasize that they should no longer be able to perform their duties of inspection and investigation. When the opinions on excess workload are examined; inspectors emphasize that they could not understand what the ministry had done, even though the cadre was inadequate.

Looking at themes and sub-themes, the legal changes can be summarized as follows. Firstly, the Ministry has combined the supervisory staff working in the province and ministry. Later, the ministry chose to separate. In this process, informal information flows. As a result of this information flow, inspectors are hopeful and frustrated. It is stated that the interviews conducted during the selection and appointment process have low validity and reliability. Although they were among the first 500 people, there were inspectors who could not be assigned. Despite the absence of supervisory and investigative duties, these duties are also given to them. According to the participants, it is not possible for the ministry to do these jobs with a staff of 500 people. This situation has caused astonishment, insecurity, injustice, frustration, annoyance and anger in the inspectors who work in the province. Supervision and investigation must be done by the persons who are assigned in legal regulations. This duty can be given to ministry inspectors, school directors, district national education directors, departmental manager, national education director assistants. The Ministry should act in accordance with the legal regulation that it has made. It would be fairer to behave this way.

Gruplararası Tutum: Aynı Sınıflarda Eğitim Gören, Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul Öğrencilerinin Birbirlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Deneyimleri

Intergroup Attitudes: School Counselors' Experiences Regarding the Attitudes of Turkish and Syrian Primary School Classmates towards each other

Abbas Türnüklü*
Fulya Türk**
Mustafa Tercan***
Tarkan Kaçmaz****

To cite this article/ Atf için:

Türnüklü, A., Türk, F., Tercan, M. ve Kaçmaz, T. (2020). Gruplararası tutum: Aynı sınıflarda eğitim gören, Türkiyeli ve Suriyeli ilkökuller öğrencilerinin birbirlerine yönelik tutumlarına ilişkin okul psikolojik danışmanlarının deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 565-598. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.7m

Öz. Bu çalışmanın amacı, aynı sınıflarda birlikte eğitim gören Türkiyeli ve Suriyeli ilkökuller öğrencilerinin birbirlerine ilişkin tutumlarını, okul psikolojik danışmanlarının deneyimleri çerçevesinde incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veriler, 8 erkek, 32 kadın olmak üzere toplam 40 psikolojik danışman ile görüşme yapılarak toplanmıştır. Nitel veriler tematik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Türkiyeli ve Suriyeli ilkökuller öğrencilerinin birbirlerine ilişkin tutumlarının oluşmasında etkili olan temaların başında, aynı sınıfta birlikte eğitim görmelerinin, ortak dilin ve iletişim kapasitesinin, gruplararası temasın ve arkadaşlığın, kabul edilme/ait olma duygularının, dışla(n)ma ve kendini üstün görme algısının, iç-grup dayanışmasının, özgüvenin, akademik başarının, öğretmen davranışlarının ve öğrencilerin ailelerinin dış-gruba ilişkin tepkilerinin geldiği saptanmıştır. Bu bağlamda, aynı sınıflarda birlikte eğitim gören Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, sınıf içinde ve dışında doğrudan temas edecekleri ve birlikte görev alacakları karma etkinliklerin planlanıp, yapılandırılarak sıkça uygulanmasının, gruplararası olumlu tutumları geliştireceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Gruplararası tutum, gruplararası temas, gruplararası arkadaşlık, göç

Abstract. The purpose of this study was to analyze the attitudes of Turkish and Syrian elementary school classmates towards each other within the framework of school psychological counselors' experiences. The study was carried out utilizing a phenomenological approach which is one of the qualitative research approaches. Semi-structured interview technique was used to collect data. The data were collected by interviewing a total of 40 school psychological counselors (8 males, 32 females). Qualitative data were analyzed using thematic analysis technique. As a result of the research, the prevalent themes that are effective in the development of Turkish and Syrian elementary school classmates' attitudes towards each other were found to be their sharing the same classroom, the common language and communication capabilities, intergroup contact and friendship, feelings of acceptance / belonging, exclusion and being excluded, perceived superiority, in-group solidarity, self-esteem, academic performance, teacher behaviors, and students' families' reactions against the out-group. Within this context, it can be concluded that planning and implementing mixed activities in and out of the classroom that would engage Turkish and Syrian students and allow them to have contact is likely to help develop positive intergroup attitudes.

Keywords: Intergroup attitude, intergroup contact, cross-group friendships, immigration

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.07.2019

Düzeltilme Tarihi: 03.04.2020

Kabul Tarihi: 20.04.2020

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, abbas.turnuklu@deu.edu.tr ORCID:0000-0002-7209-0768

** Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, fulyaturk@gantep.edu.tr ORCID: 0000-0003-1896-8418

*** Recep Ersayın İlkokulu, Türkiye, info@mustafatercan.com ORCID: 0000-0002-1801-9610

**** Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, tarkan.kacmaz@deu.edu.tr ORCID: 0000-0003-0067-0509

Giriş

Farklı sosyal kimliklere sahip kişiler, aynı ortamlarda birlikte olumlu temasa ve etkileşimlere geçmeye başladıklarında zaman içinde gruplararası ilişkilerin gelişeceği düşünülmektedir. Gruplararası olumlu ilişkilerin gelişmesinde ve gruplararası önyargıların azalmasında dört temel etkenin önemli bir önkoşul olduğunu belirtilmektedir. Bunlar gruplararası eşit statü, ortak amaç, gruplararası işbirliği ve otoritelerin, geleneklerin ve yasanın desteğidir (Allport, 1954). Kişiler aynı sosyal bağlamda, eşit statüde, ortak amaçlar etrafında ve işbirliği içerisinde temas etmeye ve etkileşime girmeye başladığında ve bu ilişki otorite ve yasalarca onandığında, gruplararası ilişkilerin gelişmesine paralel olarak gruplararası önyargıların azalacağı beklenmektedir. Örneğin Pettigrew ve Tropp (2006), 515 farklı çalışmaya ait 713 bağımsız örneklemden elde edilen verilerle gerçekleştirdiği meta analiz çalışmasında, gruplararası temasın, gruplararası çeşitli durumlar ve bağlamlarda gruplararası önyargıları azaltma noktasında yararlı olabileceğini saptamışlardır. Ayrıca, farklı gruplararası bağlamlardaki temas-önyargı ilişkisinin etkilerinin büyüklüğünde değişkenlik gözlenirse de farklı hedef gruplar, yaş grupları, coğrafi alanlar ve iletişim ortamları içeren örneklemeler arasında, gruplararası temas ve önyargı arasındaki ilişkilerin önemini hala koruduğu bulunmuştur. Özetlemek gerekirse, meta-analiz sonuçları; gruplararası temasın, geniş bir grup ve içerik bağlamında, gruplararası önyargıların azaltılmasına anlamlı düzeyde katkıda bulunabileceğine dair güçlü kanıtlar sağlamaktadır.

Benzer bir başka çalışmada ise, Paolini ve arkadaşlarının (2004) Kuzey İrlanda'da Katolik ve Protestan kişilerle çalışarak yapmış oldukları çalışmada, farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında kurulan doğrudan ve dolaylı arkadaşlığın, hem gruplararası önyargıda önemli bir azalmayı hem de algılanan dış-grup değişkenliğinde önemli bir artışı öngöreceği saptanmıştır. Yine bu çalışmada, farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasındaki arkadaşlığın gruplararası önyargı üzerinde doğrudan bir olumsuz etkisi olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla, doğrudan ve dolaylı gruplararası arkadaşlık, hem gruplararası önyargıda azalmayı hem de diğer gruba yönelik grup çeşitliliğinde artışı öngördüğü bulunmuştur (Paolini, Hewstone, Cairns ve Voci, 2004). Gruplararası temas kuramı, farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasındaki pozitif etkileşimin, gruplararası ilişkileri geliştirebileceğini önermektedir (Turner ve Cameron, 2016). Bununla birlikte, toplumsal ve gelişimsel faydalarına rağmen, gruplar arasındaki arkadaşlıklar nispeten nadir görülmekte ve düşük kalitede olma eğilimindedir (Bagci, Kumashiro, Smith, Blumberg ve Rutland, 2014).

Gruplararası arkadaşlığın ve temasın, gruplararası harmoni ve uyum için anahtar etken olduğu belirtilmesine karşın, gruplararası arkadaşlık yaşa bağlı olarak azalmaktadır. Daha küçük yaşta olan çocukların daha çok gruplararası arkadaşlığı varken, yaş büyüdükçe, aynı sosyal kimlikten arkadaşlıkların görülme olasılığı çok daha yaygındır. Yaşa bağlı olarak gruplararası arkadaşlığın, küçük yaşlarda daha yaygın ve istikrarlı olmasına karşın, yaş büyüdükçe azaldığı görülmektedir (Aboud, Mendelson ve Purdy, 2003).

Gruplararası temas ve arkadaşlık fırsatlarının özellikle belirgin olduğu yerler okul ve sınıflardır. Okullar, çocukların kültürler arası çeşitliliği yaşayacağı, farklı sosyal ve kültürel kimliklere ve geçmişe sahip çocuklar (ve yetişkinler) ile doğrudan temasa geçebileceği muhtemel yerlerden biridir. Dolayısıyla farklı sosyal kimliklerden gelen akranlarla birlikte çalışma ve gruplararası arkadaşlıklar geliştirme fırsatlarının mevcut olduğu okullar, gruplararası ilişkilerin geliştirilmesinde özellikle etkili olabilir (Turner ve Cameron, 2016). Bu bağlamda araştırmada, aynı ilkökul sınıflarında birlikte eğitim gören farklı sosyal kimliklere ve

kültürlere sahip öğrenciler arasında deneyimlenen gruplararası tutumların incelenmesine odaklanılmıştır.

Gruplararası Tutum Çalışmaları

Gruplararası olumlu temas ve arkadaşlık ile olumlu gruplararası tutumlar arasındaki ilişki çok sayıda araştırmacı tarafından kesitsel ve boylamsal çalışmalarla incelenmiştir. Örneğin, Matera ve arkadaşlarının yapmış oldukları çalışmada, göçmen kişilerin kültürleşmeye ilişkin tutumlarının, o ülkede yaşayan yerleşik halkın onlara ilişkin tutumlarını etkilediğini saptamışlardır. Çalışmada ilave olarak göçmen nesillerin ülkedeki statüsünün, yerleşik halkın tutumlarını etkilemede anahtar role sahip olduğu belirlenmiştir. Bu süreçte, özellikle ikinci ve sonraki nesillere ait göçmenlerin, yerleşik halkın dilini daha akıcı kullanması ve yerleşik halkın giyindiği gibi giyinmesinin etkili olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, göçmen topluluk üyeleriyle deneyimlenen gruplararası olumlu temasın, azınlık grubun üyelerine yönelik çoğunluk grubun üyelerinin tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Matera, Stefanile ve Brown, 2011). Benzer bir başka çalışmada, dolaylı gruplararası arkadaşlığın, dış-grup tutumlarını geliştirip geliştirmediği test edilmiştir. Bu çalışmada, Hollanda’da yaşayan göçmen Türk öğrencilerle yerleşik halkın çocukları arasında kurulan temasın, Türklere karşı olumlu tutumların gelişmesine katkı sağladığı saptanmıştır. Ancak bu ilişki, özellikle olumsuz tutumlara sahip ortaokul öğrencilerinde daha güçlü çıkmıştır. Sonuç olarak, dolaylı gruplararası temasın halihazırda olumsuz tutumlara sahip olan öğrencilerin tutumlarını geliştirdiği saptanmıştır (Munniksma, Stark, Verkuyten, Flache ve Veenstra, 2013). Alman ve Türk çocuklar arasında deneyimlenen gruplararası arkadaşlığın, gruplararası tutumlar üzerindeki etkilerine yönelik gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise, dolaylı gruplararası arkadaşlıktan çok, doğrudan gruplararası arkadaşlığın olumlu dış-grup değerlendirmelerini yordadığı saptanmıştır. Ancak bu sonuç, azınlık Türkler için değil, çoğunluk Almanlar için geçerlidir (Feddes, Noack ve Rutland, 2009).

Gruplararası olumlu ve olumsuz temasın ne ölçüde gruplararası tutumun yordayıcısı olduğunun incelendiği bir başka çalışmada ise, gruplararası olumlu temasın artan gruplararası olumlu tutumları yordarken; olumsuz temasın ise artan gruplararası olumsuzluğu yordadığı saptanmıştır. İlave olarak, gruplararası kaygının olumlu ve olumsuz temas ve tüm gruplararası sonuçlar için dirençli bir aracı değişken olduğu da bulunmuştur (Techakesari vd., 2015). Olumsuz gruplararası temasın etkilerine yönelik yapılmış bir başka çalışmada ise dış-grup üyesine yönelik olumsuz kişiler arası tutumların, dış grubun bütününe yönelik tutumlarına etki ettiği saptanmıştır. Aynı şekilde olumlu ve olumsuz kişiler arası tutumların, dış-grup tutumlar üzerinde eşit etki gücüne sahip olduğu saptanmıştır. Buna karşın, dış-grup üyelerine ilişkin olumsuz tutumların, olumlu tutumlara göre daha fazla dış-grubun tamamına genellendiği bulunmuştur (Stark, Flache ve Veenstra, 2013).

Benzer şekilde, Deegan ve arkadaşlarının yapmış oldukları çalışmada, olumlu gruplararası beklentisi olan ve gruplararası olumlu etkileşimi olan kişilerin, olumlu gruplararası tutumlar ifade ettikleri saptanmıştır. Buna karşın olumsuz gruplararası etkileşim ifade eden kişilerin ise, olumsuz gruplararası tutum ifade ettikleri bulunmuştur. Dolayısıyla, gruplararası olumlu etkileşim beklentisinin, olumlu dış-grup tutumlarının gelişimini ve tutarlı etkileşim kalitesini yordadığı saptanmıştır. Ancak burada önemle vurgulanan temel etken, dış-grup üyelerinin, gruplarının tipik bir temsilcisi olması gerektiğidir (Deegan, Hehman, Gaertner ve Dovidio, 2015). Dış-grup üyeleri ile kurulan gruplararası temasa bağlı olarak gelişen gruplararası olumlu tutumların genellenebilirliğinde, dış-grup üyesinin tipik bir temsilci olma özelliği

vurgulanmaktadır. Eğer, dış-grup üyesi; hem grubunun tipik bir temsilcisi ise hem de grup kimliği görünür ise, gelişen gruplararası olumlu tutumun, grubun geneline ve bütününe genellenebilme olasılığının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Brown ve Hewstone, 2005). Buna karşın sosyal kimliğin belirginliği ve görünürlüğü sadece olumlu gruplararası tutumların ortaya çıkmasına yol açmamaktadır. Aynı zamanda dış-grup üyesinin kişisel olarak daha olumsuz algılanmasına ve grubun bütününe genellenmesine de yol açabilmektedir. Dış-grup üyesine karşı hissedilen olumsuz tutum, dış-grubun bütününe yönelik, gruplararası olumlu tutuma göre, daha kolay ve hızlı genellenebilmektedir (Stark vd., 2013). Dolayısıyla sosyal kimliğin görünürlüğü olumlu ve olumsuz temas deneyimine göre farklı sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir.

Gruplararası arkadaşlık ve gruplararası tutum arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka meta analiz çalışmasında 135 farklı çalışmaya ait 208 farklı örnekleme ait veriler üzerinden yapılan analizlerde, oldukça çarpıcı sonuçlar bulunmuştur (Davies, Tropp, Aron, Pettigrew ve Wright, 2011). Araştırmacılar, gruplararası arkadaşlık ve gruplararası tutum arasındaki genel ilişkiyi saptadıktan sonra, gruplararası arkadaşlığın göstergeleri olan dış-grup arkadaşlarıyla harcanan zaman, dış-grup arkadaşlarına kendini açma, dış-grup arkadaşına yakınlık, dış-grup arkadaşının gruba dahil edilip edilmediği konusunda algı, dış-grup arkadaşlarının sayısının gruplararası tutumlarla anlamlı ilişkiler ortaya koyduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte, özellikle bir kişinin dış-gruptan arkadaşı ile geçirdiği zaman ile dış-grup arkadaşlarına kendini açmasının, gruplararası tutumlar üzerine en büyük etkiyi verme eğiliminde olduğu ve gruplararası tutumlarda en önemli etken olduğu saptanmıştır.

Gruplararası temas ve gruplararası tutumun incelendiği 70 araştırmanın sonuçlarının birleştirildiği bir başka meta analiz çalışmasında ise, hayali temasın gruplararası ilişkilere etkileri incelenmiştir. Buna göre, hayali temasın gruplararası önyargıyı azalttığı ve olumlu gruplararası davranışları teşvik ettiği saptanmıştır. Benzeri şekilde, hayali temasın gruplararası yanlılığı azalttığını, örtük ve açık gruplararası tutumlar üzerinde olumlu yönde etkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte hayali temasın gruplararası tutumlara göre davranışsal niyetlerde etkisinin daha güçlü olduğu saptanmıştır. İlaveten, hayali temasın etkilerinin, yetişkinlere göre çocuklarda daha güçlü olduğu belirtilmiştir (Miles ve Crisp, 2014).

Okul ortamında uygulanan gruplararası yanlılığın önlenmesine yönelik müdahalelerin de, gruplararası tutumları geliştirdiği bir başka meta analiz çalışmasında da saptanmıştır. Ancak, müdahalelerin olumlu yararlarına ilişkin sonuçların genellikle çoğunluk gruplarının tutumlarında daha etkili olduğu ve sonuçların güvenilir olduğu bulunmuştur (Ülger, Dette-Hagenmeyer, Reichle ve Gaertner, 2018).

Gruplararası tehdit ve gruplararası tutum arasındaki ilişkinin incelendiği 95 farklı örnekleme ait veriler üzerinden gerçekleştirilen bir başka meta analiz çalışmasında ise oldukça çarpıcı sonuçlar saptanmıştır. Gruplararası gerçekçi tehdit, sembolik tehdit, gruplararası kaygı, olumsuz kalıp yargılar, grup özsaygısına ilişkin tehdit ve açık tehdit ile olumsuz gruplararası tutum arasında ilişki saptanmıştır (Riek, Mania ve Gaertner, 2006).

Çalışma

Türkiye Cumhuriyeti İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün (http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713) web sayfasında ülkemizde kayıtlı Suriyeli sığınmacı sayısının, 2019 yılı itibarıyla, 3 milyon 608 bin 49 kişi olduğu

belirtilmektedir. Suriyeli Sığınmacıların 116.989'u geçici barınma merkezlerinde geri kalanı ise dışarıda, ülke genelinde yaşamaktadır. Suriyeli sığınmacıların 0-18 yaş grubundaki çocuklarının sayısı 1 milyon 665 bin 151'dir. Suriyeli sığınmacı çocukların önemli bir kısmı Türkiye'de devlet okullarında eğitim ve öğretime devam etmektedir. Çoğu okulda, aynı sınıflarda belirli sayıda geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler ve Türkiyeli öğrenciler birlikte aynı sınıflarda eğitim ve öğretim görmektedir. Aynı sınıflarda eğitim ve öğretim gören Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birlikteliği, Allport'un (1954) belirtmiş olduğu dört koşul olan gruplararası eşit statü, gruplararası ortak amaç, gruplararası işbirliği ile otoritelerin, geleneklerin ve yasanın desteği koşullarını sağlamaktadır. İlaveten aynı sınıflarda okuyan, Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler arasında uzun süre devam eden temasın sonucunda, ortaya çıkan gruplararası arkadaşlığın süreçte özel bir önemi olacağı söylenebilir. Geçici koruma altındaki Suriyeli sığınmacıların çocuklarının devam ettiği okullarda ve sınıflarda, Türkiyeli öğrenciler ile deneyimlenen temasın, gruplararası temas hipotezinin tüm anahtar koşullarını karşıladığı söylenebilir (Pettigrew, 1997).

Yukarıda yer verilen araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi, farklı kültürel bağlamlarda gruplararası temas ve gruplararası tutum arasında, anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Kültürler arası uyum ve bütünleşme açısından, gruplar arası tutumların geliştirilmesinin ve dönüşümünün özel bir önemi bulunmaktadır. Bu bağlamda son dokuz yıldır, yoğun bir zorunlu göç ile karşı karşıya kalan Türkiye de, geçici koruma altındaki Suriyeli sığınmacıların çocukları ile Türkiyeli çocukların arasında, aynı sınıflarda birlikte eğitim alırken deneyimlenen doğrudan ve dolaylı temasın ve arkadaşlığın yol açtığı gruplararası tutumların incelenmesi özel bir önem taşımaktadır. Çünkü Türkiye, bu büyüklükte zorunlu bir göç dalgası ve onun ekonomik, siyasi ve kültürel sonuçları ile belki de ilk defa yüzleşmektedir. Bu nedenle göçün yol açtığı kültürel etkilerin incelenmesine gereksinim bulunmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada ilkokullarda aynı sınıflarda ve sınıflarda birlikte eğitim ve öğrenim gören Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin, birbirlerine ilişkin tutumları, okul psikolojik danışmanların somut deneyimleri ve gözlemleri çerçevesinde incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel bir çalışma olarak kurgulanmış ve nitel araştırma yaklaşımlarından, fenomenolojik yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik yaklaşımın odağında, kişilerin bir fenomen veya kavramla ilgili somut yaşanmış "deneyimlerinin" açıklanması bulunmaktadır (Creswell, 2013; Johnson ve Christensen, 2014; Merriam, 2013). Bu yaklaşımın seçilmesinin nedeni, çalışmada, ilkokullarda çalışan okul psikolojik danışmanlarının, aynı sınıflarda ve sınıflarda birlikte eğitim gören, Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin birbirlerine yönelik tutumlarına ilişkin, somut yaşanmış deneyimlerine ve gözlemlerine odaklanılmış olmasıdır. Araştırmada, Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli ilkokul öğrencilerinin birbirlerine ilişkin tutumlarına yönelik, okul psikolojik danışmanlarından somut yaşanmış deneyimlerine ve gözlemlerine yönelik derinlemesine ve detaylı veri toplamak için yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Bir nitel araştırma olarak bu çalışma, disiplinlerarası bir yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmayı gerçekleştiren araştırmacılar, dört farklı uzmanlık alanine sahiptir, birinci araştırmacı, eğitim psikolojisi alanında uzman olan ve gruplararası ilişkiler, gruplararası temas konusunda eselerleri olan bir araştırmacıdır. İkinci araştırmacı ise psikolojik danışma

alanında uzman bir akademisyendir. Üçüncü araştırmacı, Suriyeli göçmenlerin yoğun olarak eğitim gördüğü bir ilkokulda okul yöneticisidir. Dördüncü araştırmacı ise sınıf öğretmeni alanında uzmandır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, ilkokullarda okul psikolojik danışmanı olarak görev yapan 40 kişi (8 erkek, 32 kadın) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme tekniği benimsenmiştir (Patton, 2014). Bu bağlamda, psikolojik danışmanların ilkokulda çalışmaları ve çalıştıkları okullarda, Türkiyeli ve geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin birlikte eğitim-öğretim görmeleri ölçütü referans alınmıştır. Okul psikolojik danışmanları ile çalışılmasının nedeni, öğrencilerin her türlü davranış sorunları ile doğrudan ilgilenmeleri ve gözlemlenmeleri nedeniyle, öğrencilerin birbirlerine ilişkin tutumlarına ve davranışlarına yönelik daha derin ve detaylı, gözleme ve somut gerçek yaşam deneyimine dayalı bilgiye sahip olabilecekleri düşüncesidir. Araştırma Gaziantep ilinde, 28 ilkokulda 40 psikolojik danışmanla yüz yüze derinlemesine görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada, nitel veriler okul psikolojik danışmanları ile yüz yüze bireysel görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşme sürecinde, ortaklık ve aynılık sağlamak için görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin seçilmesinin nedeni, görüşülen kişilerden derinlemesine ve detaylı olarak veri elde etmektir.

Görüşme formunun ve sorularının hazırlanması sürecinde, alanyazında yer alan ve birçok araştırmada kullanılan (Ramiah, Schmid, Hewstone ve Floe, 2015; Chen ve Graham, 2015; Turner ve Feddes, 2011) gruplararası tutuma ilişkin çalışmalar ve veri toplama süreçleri referans alınmış ve bu çalışmalardan esinlenmiştir. Araştırmada okul psikolojik danışmanlarına sorulan açık uçlu sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Türkiyeli öğrenciler, Suriyeli öğrenciler ile okulda bir arada iken kendilerini ne ölçüde:
 - a) Güvende hissederler? Nedenleriyle birlikte açıklayınız?
 - b) Değerli hissederler? Nedenleriyle birlikte açıklayınız?
 - c) Rahat hissederler? Nedenleriyle birlikte açıklayınız?
 - d) Mutlu hissederler? Nedenleriyle birlikte açıklayınız?
 - e) Olumlu duygular içinde hissederler? Nedenleriyle birlikte açıklayınız?
2. Suriyeli öğrenciler, Türkiyeli öğrenciler ile okulda bir arada iken kendilerini ne ölçüde:
 - a) Güvende hissederler? Nedenleriyle birlikte açıklayınız?
 - b) Değerli hissederler? Nedenleriyle birlikte açıklayınız?

- c) Rahat hissederler? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?
- d) Mutlu hissederler? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?
- e) Olumlu duygular içinde hissederler? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?

Görüşme formu geliştirildikten sonra, alanda çalışan beş akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların getirdikleri eleştiriler doğrultusunda, görüşme formu ve sorular yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra araştırmanın pilot çalışması için üç uygulama yapılmıştır. Görüşme formuna ait soruların, görüşme yapılan katılımcılar tarafından doğru anlaşıldığı görülünce, görüşmelere devam edilmiştir. Pilot çalışmada elde edilen veriler daha sonra çalışmada kullanılmıştır.

Araştırmada katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler, ikinci yazar tarafından Gaziantep ilinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında lisans, yüksek lisans, doktora ve doçentlik unvanlarına sahip ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Okul psikolojik danışmanları ile görüşmeler gerçekleştirilmeden önce proje kapsamında etik kurul izinleri Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi'nden alınmıştır. Geliştirilen görüşme formuna ait sorular, okul psikolojik danışmanlarına sorulduktan sonra, onların ifade ettikleri her sözcük not edilerek, araştırmanın nitel verileri toplanmıştır. Çalışmanın yapıldığı dönemde, okul psikolojik danışmanları ile çalışma yapılırken, deneyimlerini samimi ve rahat anlatabilmeleri için, onların istekleri çerçevesinde ses kaydı alınmamıştır. Tüm görüşmeler, görüşme esnasında yazılı olarak kâğıda aktarılmıştır. Daha sonra toplanan sözel veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Görüşmeler Şubat ve haziran ayları arasında toplanmıştır. Her bir görüşme 45-60 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler tek seferde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan nitel verilerin analizinde, tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Tematik analizin kullanılmasının nedeni, çalışma grubunun kişisel deneyimlerini, anlamlandırmalarını ve öznel gerçekliklerinin aktarılmasına olanak tanıyan bir yaklaşım olmasıdır (Braun ve Clarke, 2006). Bu nedenle çalışmada nitel veri analiz yaklaşımı olarak tematik analiz benimsenmiştir. Çalışmanın verileri, tek bir araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analiz çalışmanın birinci yazarı tarafından yapılmıştır. Analizi yapan araştırmacı, gruplararası ilişkiler ve gruplararası temas konusunda yayınları bulunan ve dersler veren bir akademisyendir. Analiz aşamasında, görüşme sürecinde kaydedilen tüm kayıtlı görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının her bir görüşme sorusuna verdiği yanıtlar alt alta sıralanmıştır. Her bir soruya ait yazılı metin defalarca okunarak, metinde geçen, önemli görülen, dikkat çeken, örüntü oluşturan, anlam ortaklıkları, söz öbekleri ve tekrar eden, benzer içeriğe sahip anlam kümeleri belirlenmiştir. Araştırma sorusuyla ilgili olan, tekrar eden, öne çıkan ve içeriksel benzerlikler taşıyan bu anlam öbekleri ve ortaklıkları okul psikolojik danışmanlarının ifadelerine bağlı olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu anlamlar, üst kavramlar, anlam grupları ve öbekleri, tekrar benzerliklerine bağlı olarak yeniden kategorize edilmiş ve veri azaltma sürecinde kullanılacak "kodlar" haline getirilmiştir. Bu süreçte, her bir soruya ait metinler, önceden geliştirilmiş ve belirlenmiş bu tematik kodlar çerçevesinde kodlanarak azaltılmıştır. Daha sonra nitel verileri, okuyucuya karşılaştırmalı olarak sunulacak hale getirebilmek için tekrar eden ve benzerlik taşıyan okul psikolojik

danışmanlarının ifadeleri, azaltılarak, farklı, orijinal ve birbirini en az kapsayacak şekilde metinde doğrudan yer verilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte okul psikolojik danışmanlarının Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilere yönelik ifadeleri karşılaştırmalı olarak ayrı ayrı verilmiştir.

Okul psikolojik danışmanlarının ifadelerine makalede yer verilirken “K3-K-K5” şeklinde kısaltmalara yer verilmiştir. Bu kısaltmadaki birinci “K3” harfi katılımcıyı ve kişi numarasını; ikinci “K” harfi cinsiyetini (K: Kadın, E: Erkek), üçüncü “K5” harfi ise psikolojik danışmanını meslekteki kıdem yılını işaret etmektedir.

Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının, aynı sınıfta eğitim gören Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin birbirlerine yönelik tutumlarına ilişkin somut deneyimlerine ve gözlemlerine ait ifadeleri analiz edildiğinde, öne çıkan temel temalar şunlardır: Dil ve iletişim, gruplararası temas ve arkadaşlık, kabul görme ve ait olma, dışla(n)ma, kendini üstün görme, iç-grup dayanışması, özgüven, öğretmen davranışları, akademik başarı, aile ve gruplararası tutumdur. Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilere ilişkin her bir temaya ait psikolojik danışman ifadeleri karşılaştırmalı olarak aşağıda verilmiştir.

Dil ve İletişim

Okul psikolojik danışmanlarının okul deneyimleri ve gözlemleri çerçevesinde, aynı sınıfta eğitim ve öğretim gören Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin birbirlerine ilişkin tutumlarını etkileyen en önemli etkenlerin başında ortak dil Türkçenin etkin kullanımının geldiği görülmüştür. Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerine ilişkin tutumlarına yönelik olarak dil ve iletişimin etkisine ilişkin, okul psikolojik danışmanlarının ifadeleri karşılaştırmalı olarak aşağıda verilmiştir:

Türkiyeli: Suriyeli öğrencinin... Türkçe konuşabilmesine bağlı olarak güvende hissederler. (K1-E-K8)/ Türkçe bilmeyen Arapça konuşan öğrencilerle ilgili kaygıları var... (K35-K-K5)/ ... bazı Suriyeli öğrenciler hiçbir Türkçe kelime bilmiyorlar. ...Dil bilmeyenler anlaşılamadıkları noktada kendilerini rahat hissedemezler. Türkmen öğrenciler veya Türkçe bilen gruplar var, onlarla gayet rahat anlaşabildiklerini düşünüyorum. (K29-E-K3)/ Türkçe bilenlerle daha iyi anlaşabildikleri için arkadaşlıklarından mutlu oluyorlar ve olumlu duygular oluyor (K35-K-K5)/ ... konuşmakta sıkıntı yaşıyorsa, onu dışlayabiliyor (K8-K-K1)/ Eğer iletişimleri olumluysa, paylaşımında bulunuyorsa, olumlu duygular hissederler. (K24-K-K3)

Suriyeli: Hiç güvende hissetmiyorlar. Özellikle Türkçe'yi bilmeyen öğrenciler hiçbir şekilde güvende hissetmiyorlar...(K15-K-K1)/ Onlar en başta güvende hissetmiyorlardı. Dışlanıyorlardı sürekli "Suriyeli, Suriyeli" diye. Farklı dil konuştukları için Türkler onlara yabancı gözüyle bakıyorlardı. Öyle olunca kendilerini güvende hissetmiyorlardı. Şu anda o problem ortadan kalktı... (K30-K-K1)/ ... Ama dil problemi aşılsa bu da aşılar bence. Çünkü bu devam eden bir sorun değil. Türk öğrencilerle bir alakası yok. (K11-K-K7)/ Biraz çekiniyor Suriyeli öğrenciler çok rahat değil. O da şeyden kaynaklanıyor dilden kaynaklanıyor. Anlaşılamadıklarından dolayı.(K14-E-K8)/ ...oyun varsa eğer, çok fazla dil sıkıntısı da yaşamıyorsa oyun anında çocuklar kendilerini kaybedebiliyorlar. (K15-K-K1)/ ... Arkadaş olabiliyorlar, zaten dil problemi aşıldığı için artık iletişim de kurabiliyorlar. Bu yüzden de rahatlar. En temel problem bizim için dildi. Şimdi Türkçe bilmeyenler de öğrendi gayet rahatlar. ...En başta mutlu hissetmiyorlardı. Dil problemi çözülünce kendilerini mutlu hissetmeye başladılar. Birlikte artık iletişim kurabiliyorlar, oyun oynayabiliyorlar. (K30-K-K1)

Okul psikolojik danışmanları gözlemleri ve okul deneyimleri çerçevesinde, Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi etkin kullanamadıklarında, Türkiyeli öğrencilerin kendilerini kaygılı hissettiklerini, anlamadıklarında ise dışlayıcı olduklarını belirtmişlerdir. Türkiyeli öğrenciler, Suriyeli öğrenciler Türkçeyi etkin kullandıklarında ise, onlarla kurdukları arkadaşlık ilişkisinden mutlu oldukları ve olumlu duygular hissettikleri belirtilmiştir. Buna karşın, Türkçeyi etkin kullanamayan Suriyeli öğrencilerin ise, genellikle kendilerini güvensiz hissettikleri, dışlandıkları, çekingen oldukları, mutsuz oldukları; ancak ortak dil Türkçe problemi aşıldığında ise, Türkiyeli öğrencilerle arkadaş oldukları, rahat oldukları, mutlu hissettikleri ve Türkiyeli öğrenciler ile oyun oynamaya başladıkları vurgulanmıştır.

Ortak dilin etkin kullanımına ilişkin ifadelerde görüldüğü gibi, dil ve iletişim, gruplararası bütünleşme ve uyum ve biriktelikler açısından en anahtar etkidir. İletişim kurulan ortak dil olmayınca, yeterli iletişim olmamakta, iletişim olmayınca da farklı sosyal kimliklere sahip kişilerin, birlikte, uyum ve ahenk içinde var olması, temas etmesi ve ortak faaliyetler içine girmesi güçleşmektedir.

Gruplararası Temas ve Arkadaşlık

Okul psikolojik danışmanları, aynı sınıflarda eğitim gören Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin arkadaşlıkları ve gruplararası arkadaşlığın dönüştürücü etkileri hakkında aşağıdaki ifadelerde bulunmuşlardır:

***Türkiyeli:** Başta önyargı olduğu için kendilerini güvende hissetmiyorlardı. Ama üzerinden birkaç yıl geçtikten sonra Suriyelilerle birlikte olmak sıradan bir şey olmaya başladı. Şu anda güvende hissediyorlar. (K24-K-K3)/ Bence değerli hissediyorlardır. Dediğim gibi arkadaşlık sorunu olsa, güvensizlik sorunu yaşanır. Ama arkadaşlık sorunu yaşamadıkları için bence böyle bir sorun yaşamıyorlar. (K38-K-K20)/ Suriyeli öğrencilere yardım ettiklerinde Suriyeli öğrencilerin bir gülümsemesi bile Türklerin değerli hissetmesini sağlıyor. (K39-K-K4)/ Arkadaşlıkları ilerledikçe yakınlaştıkça daha da rahat hissediyorlar. (K39-K-K4)/ ...oyunda mutluysa olumlu duygular yaşıyorlar (K14-E-K8)/ Birbirlerini tanıdıktan sonra bir ayırım olmuyor. Mutlu oluyorlar. Olumlu duygular geliştiriyorlar. (K21-K-K3)/ Olumlu duygular içindeler, çünkü kabullendiler (K26-K-K11)/ Anlaşabilirlerse mutlu olabiliyorlar sıkıntı yok. (K32-K-K2)/*

***Suriyeli:** ... Suriyeli öğrencilerin ilk başta bir şey söylerken tedirgindiler. Biraz daha tanıştıktan sonra alıştılar ama başta güvensizlik vardı. (K21-K-K3)/ Çok güvende hissediyorlar kendilerini aralarına aldıklarında, bir arada oynadıklarında çok güvende hissediyorlar. (K33-E-K2)/ Onlar güven açısından biraz daha tedirginler. Türkleri tanıyana kadar, yakınlığı kurana kadar güven problemi yaşayabilirler. (K39-K-K4)/ Grupla bağdaştırırsak, gruba girebilenler kendilerini oldukça değerli hissediyorlar. Savaştan kaçıp geldikleri için az da olsa kendilerini umutlu ve değerli hissediyorlar (K1-E-K8)/ Türk öğrencilerle arkadaşlık yapabildiği ölçüde değerli hissederler. (K6-E-K4)/ Kabul edilme olduğu için bu arkadaşlık onlar için daha anlamlı oluyor ve değerli hissediyorlar. (K21-K-K3)/ Eğer arkadaşı ona yardım etmişse, arkadaşı onu oyuna almışsa değerli hissediyor yani. (K32-K-K2)/ ... Çok mutlu hisseder. Türk öğrencilerle vakit geçirmek demek kabul görmek demektir (K3-K-K7)/ Oyun esnasında mutlu oluyorlar. Ama oyun bittikten sonra çok fazla mutlu hissettiklerini ve olumlu duygular içinde olduklarını düşünmüyorum. (K34-K-K5)/ Kabullenildikleri ölçüde olumlu duygular hissediyorlar, oyuna kabullenilirse. Bu onları mutlu ediyor. Ya da yiyeceklerini paylaştıklarında. En başlarda yoktu ama sonradan oldu. Şimdi iyi düzeydedir. Ayrışma söz konusu değil. (K30-K-K1)*

Okul psikolojik danışmanları, Türkiyeli öğrencilerin, başta önyargı yaşamalarına karşın, zamanla gruplararası arkadaşlığa bağlı olarak önyargılarının azaldığını, Suriyeli öğrencilere yardım ettiklerinde kendilerini değerli hissettiklerini, arkadaşlıkların ilerlemesiyle birlikte kendilerini güvende, rahat, mutlu hissettiklerini ve Suriyeli öğrencileri kabullendiklerini

belirtmişlerdir. Benzer biçimde, Suriyeli öğrencilere ilişkin olarak ise, gruplararası arkadaşlık ilişkilerinde birbirlerini tanımalarına, kabul edilme düzeyleri ve ait olma duygularına ve birbirlerine alışmalarına bağlı olarak, tedirginliklerinin azaldığını, güvenlerinin arttığı, kendilerini değerli ve yerleşik kültüre ait hissettiklerini belirtmişlerdir.

Kabul Görme/Ait Olma

Okul psikolojik danışmanlarının öne çıkardığı bir diğer önemli tema ise geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin hissettikleri “kabul görme” ve “ait olma” duygusudur. Okul psikolojik danışmanları bu temada sadece Suriyeli öğrenciler için aşağıdaki ifadelerde bulunmuşlardır.

Türkiyeli: ---

Suriyeli: Gruba ait olma durumuna bağlı. Gruba girebilmişse güvende hissederler. Ama hala bir gruba girememişse kendilerini güvende hissetmiyorlar. (K1-E-K8)/ Bence değerli hiss ediyorlar. Çünkü kabul görüyorlar ve komşu bile olabiliyorlar yani. Ve aynı sanki bir Türkmüş gibi davranıyorlar. Zaten çoğu da Türkmen (K19-K-K5)/ Eğer kabul görmüşse, iletişim kuruyorsa, birileri onunla aynı sırada oturuyorsa kendini değerli hisseder. (K24-K-K3)/ Kendilerini kabullendikleri ölçüde hiss ediyorlar. Türk öğrenciler kendilerini kabul ettiyse değerli hiss ediyorlar. Şu durumda kabullendiler artık. Öğretmenleri de kabullendi. Şu anda kendilerini değerli hiss ediyorlar. (K30-K-K1)/ Kabul edildiklerini düşünüyorlarsa ve oyun oynayabiliyorlarsa olumlu duygular içinde oluyorlar. Bir alay edilme olduğunda, Türk öğrencilerin en ufak bir hareketi kendilerinden kaynaklandığını düşünebiliyorlar. (K7-K-K3)/ Yani eğer Türkler onları kabul ederlerse çok mutlu hiss ederler. Ama etmezlerse mutsuz hiss ederler (K16-K-K1)/ ... Ama hala bir gruba girememişse kendilerini rahat hissetmiyorlar. (K1-E-K8)/ Atmosfer olumluysa sınıf kabul edici bir tavırdaysa mutlu hiss eder. Kendi aralarına alıyorsa mutlu hiss eder. Ama dışlanıyorsa, farklı duygular yaşıyorsa tabi ki mutsuz hiss eder. (K12-K-K13)/ Çok mutlu oluyorlar. İgiye çok açlar. Biz bile ilgilendiğimizde çok olumlu duygular içinde oluyorlar. Birisi kabul ettiğinde, oyuna çağırıldığında çok seviniyorlar. (K21-K-K3)/ Kabullenilmeleri, gruba dahil olma ekstra mutluluk ve olumlu duygular veriyor. (K35-K-K5)

Yukarıda yer alan okul psikolojik danışmanlarının ifadelerinde de görüldüğü gibi Suriyeli göçmen öğrencilerin okul ve sınıf ortamında hissettikleri kabul görme ve ait olma duygusu, onların gruplararası tutumlarını anlamak açısından bilgi vermektedir. Göçmen öğrenciler, Türkiyeli öğrenciler tarafından kabul edildiklerinde ve kendilerini onların gruplarına ait hissettiklerinde, kendilerini güvende, değerli, mutlu, rahat, sevinçli ve olumlu duygular içinde hissettikleri belirtilmiştir. Doğal olarak kabul edilme ve ait olma duyguları gerçekleşmediğinde ise dışlanma, olumsuz duygular ve reddedilme gibi duygular hissetmeye başlamaktadırlar. Okul psikolojik danışmanları, özellikle oyun gibi Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birlikte yaptıkları karma faaliyetlerin, Suriyeli öğrencilerin kendilerini kabul edilmiş hissetmeleri ve ait olma duygularını yaşamaları açısından çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Dışlama / Dışlanma

Okul psikolojik danışmanlarının öne çıkardığı bir diğer önemli tema ise, dışlama / dışlanma temasıdır. Okul psikolojik danışmanları, hem Türkiyeli hem de geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler için dışlanma temasına yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Bu ifadelerde örnekler aşağıda yer almaktadır:

Türkiyeli: Kendilerinin konularından dolayı üstün görme eğilimi var. Güvende hissediyorlar. Kalabalıklar. (K36-K-K3)/ Birazcık kendilerini daha üstün görüyorlar... (K40-K-K2)

Suriyeli: Böyle, alay eden, dalga geçen biri olduğunda güvende hissetmeyebilir. Öyle bir ortam olmadığında güvende hissediyorlar. (K7-K-K3)/ Çok fazla güvende hissettiklerini düşünmüyorum. Yine aynı şekilde kendilerine karşı önyargılı yaklaşan çocuklar var. Kabullenilmiyor ve dışlanmışlık hissettikleri için çok fazla güvende olduklarını sanmıyorum. (K28-K-K3)/ Suriyeli öğrencilerde daha çok dışlanmış oldukları için daha az güvende hissediyorlar. Sesimi çıkarmazsam, dediklerini anlayabildiğim kadar yaparsam bana zarar gelmez düşüncesindedirler. K35-K-K5)/ Biraz daha az güvende hissediyorlar. Çünkü korkuyorlar. Dışlanırlar ve ya karşıdan bir tehdit gelirse diye düşünüyorlar. (K40-K-K2)/ Dışlanmış hissettikleri için çok fazla değerli hissettiklerini düşünmüyorum. Ama biz ilgilendiğimiz için yine değerli hissediler ama bu konuda sıkıntılar var yani. (K11-K-K7)/ Türklere göre daha az değerli hissediyorlar. Çünkü dışlandıkları ve yabancı bir ortamda oldukları için. (K40-K-K2)/ ... Ama dışlanıyorsa, farklı duygular yaşıyorsa tabii ki rahat hissetmez. (K12-K-K13)/ Rahat değillerdir. Dışlandıkları ve kabullenilmedikleri için. Her an her yerde bir şekilde sorun çıkabilir. Öğretmenler kabullenmeyebilir, arkadaşı kabullenmeyebilir. Sıkıntısını halledemeyebilir, kimseye dile getiremeyebilir. ... (K28-K-K3)

Yukarıda yer alan okul psikolojik danışmanlarının ifadelerinde de görüldüğü gibi Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler için farklılaşan vurgu söz konusudur. Türkiyeli öğrencilerin kendilerini, Suriyeli öğrencilerden daha üstün görmeleri ve bunu davranışlarında göstermeleri sorun olarak ifade edilmiştir. Farklı olarak, Suriyeli öğrenciler için ise, kendileriyle dalga geçilmesi, kabullenilmemesi, tehdit algısı, dışlanma kaygısı ve önyargılı davranışlarla karşılaşma olasılığı öne çıkarılmıştır.

Kendini Üstün Görme

Okul psikolojik danışmanlarının öne çıkardığı bir başka önemli tema ise kendini üstün görme temasıdır. Özellikle Türkiyeli öğrenciler açısından öne çıkarılan bu tema ile ilgili olarak, okul psikolojik danışmanlarının ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Türkiyeli: Kendilerini daha iyi, ev sahibi gibi ve üstün görüyorlar. (K5-K-K5)/ Değerli hissediyorlar. Onlardan daha iyi hissediyorlar. Çünkü onlar dil problemi yaşadıkları için kendilerini ifade edemedikleri için; zaten her şeyi bizim öğrencilerimiz konuşuyor. İşte "öğretmenim o anlayamıyor, şöyle anlatabiliriz diye" yardımcı oldukları için kendilerini daha mutlu hissediyorlar (K11-K-K7)/ ... Ev sahibi oldukları için ve üstün gördükleri için rahatlar. (K5-K-K5)/ Türklere o kadar söz söyleme hakkını kendilerinde görebiliyorlar. Çünkü vatan kendilerinin vatanı. Bundan kaynaklı kendilerini çok rahat hissedip çok rahat konuşabilirler. (K15-K-K1)/ Çoğunluk oldukları için çok rahatlar. Hatta Suriyeli öğrencilerin kişisel haklarına fazla dikkat etmiyorlar. (K35-K-K5)/

Suriyeli: [Suriyeliler], Türklere göre daha az değerli hissediler. Yani çocuklar Türk de olsa onu hissettiriyorlar, onlara karşı üstünlüğünü. (K13-K-K2)

Okul psikolojik danışmanları, aynı sınıfta eğitim ve öğretim gören Türkiyeli öğrencilerin, Suriyeli öğrencilere göre, kendilerini üstün gördüklerini vurgulamışlardır. Özellikle Türkiyeli öğrencilerin, çoğunluğu oluşturan ev sahibi ülkenin insanı olmaları ve Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi kendileri kadar etkin kullanamamaları gibi nedenlerle, kendilerini oldukça rahat hissettikleri vurgulanmıştır. Buna karşın Suriyeli öğrencilerin ise, Türkiyeli öğrencilerin davranışları karşısında kendilerini daha az değerli hissettikleri vurgulanmıştır.

İç-Grup Dayanışması

Okul psikolojik danışmanları yukarıda yer alan kabul görme / ait olma, dışlama / dışlanma ve kendini üstün görme temalarıyla hem ilgili hem de belki de bir sonucu olarak, ortaya çıkan iç-grup dayanışması temasını öne çıkarmışlardır. Hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerine bağlı olarak, sıklıkla iç-grup dayanışmasına yöneldikleri vurgulanmıştır. Aşağıda okul psikolojik danışmanlarının görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

Türkiyeli: Kendi aralarında çok daha mutlular. (K8-K-K1)

Suriyeli: Suriyeliler kendi gruplarıyla çok daha güvende hissederler. Hatta şuradan biliyorum aynı aileden olanlar, kardeş olanlar hep bir arada olmak istiyorlar, birlikte oturmak istiyorlar. Bu çok dikkatimi çekti, güveni gösteriyor bence. (K8-K-K1)/ Rahat hissederler ama bu kendi grupları içinde bir rahattır. (K6-E-K4)/ Ne kadar olsa da kendi grubuyla daha mutlu ve olumlu duygular içinde olur. Güvenle alakalı bence. (K8-K-K1)/ Ne kadar olsa da kendi grubuyla daha mutlu ve olumlu duygular içinde olur. Güvenle alakalı bence. (K8-K-K1)

Okul psikolojik danışmanları, özellikle Suriyeli öğrencilerin iç-gruplarıyla olan ilişkilerini çarpıcı olarak ifade etmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin, kendi iç-grup üyeleri ile birlikte iken kendilerini, daha fazla güvende, rahat, mutlu, olumlu duygular içinde hissettiklerini belirtmişlerdir. İç-grup dayanışmasına yönelik bu davranışlar, Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, karma etkinlikler üzerinden inşa edilmiş gruplararası arkadaşlıkları sıkça yaşamamaları ve deneyimlememeleri sonucu ortaya çıktığı söylenebilir. Bu sürece yetersiz ait olma ve kabul edilme duygusu, dışlanma ve Türkiyeli öğrencilerin kendilerini üstün görme benzeri olumsuz davranışlarının da neden olduğu söylenebilir.

Özgüven

Okul psikolojik danışmanlarının karşılaştırmalı olarak öne çıkardıkları bir başka tema ise özgüvendir. Türkiyeli öğrencilerin, geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerden farklılaşan özelliklerinin olduğu; göçmen ve yerleşik halkın üyesi olma durumunu çarpıcı bir biçimde gösteren bu temaya yönelik öne çıkan ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Türkiyeli: Rahatlık % 100. Kendini karşıdakinin her türlü kabul edeceğini düşünür. Hata da yapsa olabilir diye düşünür (K3-K-K7)/ Belki kendi vatanlarında oldukları için daha özgüvenli olabilirler. (K4-K-K11)/ Oldukça rahatlar. Çünkü hakimiyet kurabiliyorlar (K6-E-K4)

Suriyeli: ...Suriyeli öğrencilerle Türk öğrenciler arasından bir özgüven farkı var. Bunun Suriyeli öğrencilerin yetiştirilme tarzıyla ilgili olduğunu düşünüyorum. Özellikle Suriyeli kız öğrencilerin çok fazla hayallerinin olmaması dikkatimi çekti. (K4-K-K11)

Okul psikolojik danışmanları Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin özgüven açısından birbirlerinden farklılaştığını belirtmektedirler. Türkiyeli öğrencilerin, her koşulda kendilerinin Suriyeli öğrenciler tarafından kabul edileceğine yönelik algılarının olduğunu ve onlar üzerinde hâkimiyet kuracaklarına yönelik algıları olduğunu vurgulamışlardır. Farklı olarak Suriyeli öğrencilerin ise; ait hissetmeme, kabul görmeme ve dışlanma gibi nedenlerle özgüvenlerinin düşük olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmen

Okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin gruplararası tutumlarını etkileyen bir etken olarak öne çıkardıkları bir başka tema ise, öğretmen davranışlarıdır. Öğretmen davranışları, Türkiyeli öğrencilerden farklı olarak, sadece Suriyeli öğrencilerin algıları ve davranışları üzerinde etkin olan bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Konuyla ilgili görüşlerden örnekler aşağıda verilmiştir:

Türkiyeli: ---

Suriyeli: *Güvende hissederler. Çünkü en azından öğretmen birlik ve beraberliği sağlamaya çalışır. (K6-E-K4)/ ...En başta sınıf öğretmenleri “hepiniz kardeşsiniz” diye bir uyarıda bulunuyor zarar gelirse biri birinizi koruyun diye. Koruyordur, güvende de hissettiriyordur bence. (K32-K-K2)/ Öğretmenin tavrı burada çok önemli. Çocuğu sahiplendiyse, ilgi gösterdiyse çocuk kendini değerli hissediyor. Çünkü öğretmenin tavrı diğer çocuklara da yansıyor. Sevmeyen, ilgilenmeyen ve hatta dışlayan, sınıfta bırakıp ondan kurtulmaya çalışan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara da yansıyor ve çocuk kendini değersiz hissediyor. (K9-E-K3)*

Okul psikolojik danışmanları, Suriyeli öğrencilerin üzerinde, öğretmenlerin sınıflarda fark yaratabileceğine ilişkin vurgu yapmışlardır. Örneğin, öğretmenlerin sınıfta birlik ve beraberliği sağlamaya yönelik davranışlarının, uyarılarının, temennilerinin, kabullerinin, öğrencileri sahiplenmesinin, Suriyeli öğrencilerin sınıf tarafından kabulünde ve Türkiyeli öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğu okul psikolojik danışmanları tarafından ifade edilmiştir. Farklı olarak, Suriyeli öğrencilere yönelik dışlayıcı, ilgilenmeyen, sevmeyen, onlardan kurtulmaya yönelik davranışlarının ise, öğrenciler üzerinde de olumsuz etkisi olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin olumsuz davranışlarının öğrencilerde değersizlik duygusu oluşturduğu vurgulanmıştır.

Akademik Başarı

Okul psikolojik danışmanları, sınıfta Türkiyeli öğrenciler ile birlikte eğitim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarının, Türkiyeli öğrencilerin onlara ilişkin algılarında önemli bir etken olduğunu vurgulamışlardır. Bu temayı işaret eden psikolojik danışman söylemleri aşağıda yer almaktadır:

Türkiyeli: ---

Suriyeli: *... Ama bazı konularda başarılı, ortamın gözdesi olan öğrenciler kendilerini sahip oldukları özelliklerden dolayı güvende hissediyor. Yani kişilik özellikleri. Mesela bir kaç öğrenci derse birinci olduğu zaman alkışlanabiliyor...(K15-K-K1)/ Suriyeli öğrenciler bazı özelliklere sahiplerlerse değerli*

hissedebiliyorlar. ... Mesela diğer sınavda Sana sınıf birincisi olmadığı için ağlaması. Belki de bu değeri kaybedeceğinin düşüncesidir. (K15-K-K1)/ Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler ciddi bir şekilde daha değerli gözüyle bakıyorlar. Bu öğretmenler tarafından da çocuklar tarafından da bu şekilde. (K31-K-K1)

Okul psikolojik danışmanları, sınıflarda azınlık konumunda ve dış-grup üyesi pozisyonunda olan Suriyeli öğrenciler, eğer akademik olarak başarılıysa, sınıfının gözdesiyse, hem kendileri açısından hem de çoğunluk grubu olan Türkiyeli öğrenciler ve öğretmenler açısından daha değerli hissedildiğini ve kabul edildiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, okul psikolojik danışmanları, bu durumda olan Suriyeli öğrencilerin kendilerini daha güvende hissettiklerini ve güven ile değerlilik duygularını kaybetmemek için daha çok çaba sarf ettiklerini vurgulamışlardır.

Aile

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerine ilişkin algılarını etkileyen önemli faktörlerden birisi de ailedir. Okul psikolojik danışmanları, ebeveynlerin, söylemleri ile çocukları üzerinde oldukça etkili olduklarını vurgulamışlardır. Okul psikolojik danışmanlarının görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Türkiyeli: ... ailesinden veya çevresinden olumlu şeyler duyan öğrenciler kendini güvende, rahat hissedebiliyor. Olumsuz duyan öğrenci ise güvende ve rahat hissetmiyor... (K14-E-K8)/ Ailenin söylemleri ve bakış açısına göre değişir. Eğer öğrencinin ailesi "Suriyeli öğrencilerden uzak durun." Diyorsa güvende hissetmez. Ama aile "Savaşta geldiler, yardım edelim." Diyorsa güvende hisseder. (K4-K-K11)/ Anne babalar konuşuyor; "bu Suriyeliler geldi, ortam bozuldu" falan diye. Bu tarz söylemler bazen çocuklara yansıyor. (K12-K-K13)

Suriyeli: Onlar da aynı şekilde ailelerden de yine "bak dikkatli ol, dışlayabilirler" gibisinden uyarı aldıkları için... (K32-K-K2)

Okul psikolojik danışmanları, özellikle Türkiyeli öğrencilerin ebeveynlerinin evdeki sohbetlerinde Suriyelilerle ilgili yaptıkları konuşmaların içeriği ve üslubu ile çocuklarının davranışları üzerinde etkili olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle, ebeveynlerinden olumlu söylemler duyan Türkiyeli çocukların güvende ve rahat hissettiğini, ama duymayanların ise rahat ve güvende hissetmedikleri belirtilmiştir. "Uzak durun" söylemleri, çocukları birbirinden uzaklaştırırken, "yardım edelim" söylemlerinin ise, yakınlaştırdığı ve Türkiyeli çocukların kendilerini güvende hissetmelerine vesile olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Suriyeli ailelerden de "bak dikkatli ol dışlayabilirler" söylemlerinin, Suriyeli çocukların üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Gruplararası Tutum

Okul psikolojik danışmanların aynı sınıflarda eğitim gören Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerine ilişkin tutumlarına yönelik deneyimleri, gruplararası güven, değer, rahatlık, mutluluk, olumluluk kategorileri çerçevesinde belirlenmeye çalışılmıştır. Her bir kategoriye ait karşılaştırmalı veriler ayrı ayrı olarak verilmiştir.

Gruplararası Güven

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, kendilerini bir arada iken ne ölçüde güvende ve güvensiz hissettiklerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

	Türkiyeli	Suriyeli
Güvensiz hissediyorlar	Çok fazla güvende hissetmiyorlar... (K11-K-K7)/ Nadiren güvende hissediyorlar... (K22-K-K6)/ ...Yaşları büyük öğrenciler nedeniyle biraz tedirgin olabiliyorlar... (K37-E-K5)	Çok fazla güvende hissetmeyebilir. Beni anlayabilirler mi, hata yapsam çok kızarlar mı, nasıl tepki alırım diye düşünür. (K3-K-K7)/ Rahat değilim. Rahat olmadıkları için güvende oldukları söylenemez... (K10-K-K10)/ ... Ama yine de bilmedikleri bir ortam var, onun da güvensizliği var bir yanda. O ikilemi yaşıyor olabilirler. (K13-K-K2)
Güvende hissediyorlar	Güvende hissederler. Tehdit algıları yoktur. Kabullenmeye dair işaretler var. K6-E-K4)/ Çoğunlukla güvende hissederler. Grup birlikteliğinin de etkisi var... (K13-K-K2)/ ...Ama ilkökul çocukları oldukları için bir arada oynuyor. Bir gün iyiler, bir gün kavga ediyorlar. Hani çok fazla rahatsızlık hissetmiyorlar güvende hissediyorlar. (K20-K-K5)	Genelde güvende hissettiklerini gördüm. Çünkü bir problem yaşadığımızı görmedim ben... (K14-E-K8)/ Çok güvende hissediyorlar. Burada savaş olmadığını, korunaklı bir yer olduğunu, öğretmenlerinin yanlarına olduklarını bildikleri için güvende hissediyorlar. (K22-K-K6)

Okul psikolojik danışmanları, hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin bir arada iken güvensizlik duygusu hissettiklerini belirtmişlerdir. Ancak, gerekçeleri birbirinden oldukça farklıdır. Türkiyeli öğrenciler, özellikle sınıflarında bulunan yaşça kendilerinden büyük Suriyeli öğrenciler nedeniyle kendilerini fiziken güvensiz hissederken; Suriyeli öğrenciler ise, anlaşılmasından, hata yapmaktan ve kendilerine kızılmasına ilişkin kaygıdan ve bilmedikleri bir ortamda bulunmaktan dolayı güvensizlik hissettikleri, okul psikolojik danışmanları tarafından belirtilmiştir.

Okul psikolojik danışmanları hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin aynı zamanda güvende hissettiklerini de belirtmişlerdir. Türkiyeli öğrencilerin Suriyeli öğrencileri kabullendiklerini, grup birlikteliğinin sağlandığını, birlikte oynadığını dolayısıyla da güvende hissettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Suriyeli öğrencilerin ise, okulun fiziki olarak güvenli yer olması ve öğretmenlerinin yanlarında olduğunu bilmelerinden dolayı kendilerini güvende hissettiklerini belirtmişlerdir.

Gruplararası Değer

Okul psikolojik danışmanları, Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin bir arada iken kendilerini ne ölçüde değerli ve değersiz hissettiklerine ilişkin oldukça anlamlı açıklamalarda bulunmuşlardır:

	Türkiyeli	Suriyeli
Değersiz hissediyorlar	... Suriyeli öğrencilere yönelik bir ayrıcalık uygulanırsa kendilerini değersiz hissediyorlar. (K26-K-K11)/ Değerli hissetmiyorlar. Suriyeli öğrencilere daha fazla değer verildiğini düşünüyorlar. Mesela bazen gelen yetkililer sadece Suriyeli çocuklarla konuşup sohbet ediyorlar. Türk çocuklarla hiç ilgilenmediklerinden Türk öğrenciler değersiz hissediyor. (K27-K-K18)	Şu anda değerli hissetmiyorlar. (K10-K-K10)/ Türklere göre daha az değerli hissederler. Yani çocuklar Türk de olsa onu hissettiriyorlar, onlara karşı üstünlüğünü. (K13-K-K2)/ Değerli hissetmiyorlar. İkinci sınıf insan olduğunu düşünüyorlar. (K25-K-K2)/ Türkler kadar değerli hissetmiyorlar. Biraz daha kendilerini aşağıda hissediyorlar (K36-K-K3)
Değerli hissediyorlar	Bence değerli hissediyorlar. Kendilerini ev sahibi, onları misafir gibi görüyorlar. (K4-K-K11)/ ... Kendilerini değerli hissediyorlar. ... Kendilerini hala birazcık daha üstün gördükleri için, çevrede mahallede bu şekilde gösterildiği için "Sen Türksün, onlar Suriyeli" sürekli böyle söylendiği için kendilerini değerli hissettikleri düşünüyorum. (K28-K-K3)/ Sınıf içerisinde onlarla daha çok ilgilenildiği için değerli hissediyorlar. (K35-K-K5)/	Karşıdaki Türk öğrenciye bağlı. Türk arkadaşında çok eleştiri almıyorsa değerli hisseder. (K3-K-K7)/ ... kendilerini değerli, rahat ve mutlu hissederler. Olumlu duygular hissederler (K23-K-K2)/ ... Türk öğrenciler kendilerini kabul ettiyse değerli hissediyorlar... (K30-K-K1)/ Yine aynı şekilde çok değerli hissederler. ... (K33-E-K2)

Okul psikolojik danışmanları hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin değerlilik ve değersizlik duygusu hissettiklerini belirtmişlerdir. Ancak bu duruma ilişkin gerekçeleri birbirinden oldukça farklıdır. Türkiyeli öğrencilerin kendilerini değersiz hissetmelerinin nedeni, sınıflarında Suriyeli öğrencilere yönelik pozitif ayrıcalık uygulanması, onlara daha fazla değer verilmesi ve onlarla ilgilenilmesi, sınıfa gelen yetkililerin sadece Suriyeli öğrencilerle temas etmesi ve Türkiyeli öğrencilerle ilgilenmemesi, Türkiyeli öğrencilerin kendilerini değersiz hissetmelerine vesile olduğu, okul psikolojik danışmanları tarafından belirtilmiştir. Buna karşın Suriyeli öğrencilerin ise, Türkiyeli öğrencilerin kendilerinin üstün, onların ise aşağı olduğunu hissettirmelerinin, Suriyeli öğrencilerde değersizlik duygularının deneyimlenmesine neden olduğu belirtilmiştir.

Buna karşın, bazı okul psikolojik danışmanları, Türkiyeli öğrencilerin kendilerini değerli hissettiklerini bunun nedeni olarak da kendilerini ev sahibi görmeleri, üstün görmeleri, çevrelerindeki insanların, "Sen Türksün, onlar Suriyeli" söylemi ve sınıfta onlarla daha fazla ilgilenilmesini göstermektedir. Suriyeli öğrencilerin ise, Türkiyeli öğrencilerden çok eleştiri almıyorsa, Türkiyeli öğrenciler kendilerini kabul etti ise, kendilerini değerli hissettikleri belirtilmiştir.

Gruplararası Rahatlık

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin bir arada iken kendilerini ne ölçüde rahat ve rahatsız hissettiklerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının söylemleri oldukça dikkat çekicidir. Konuya ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

	Türkiyeli	Suriyeli
Rahatsız hissediyorlar	... Farklı ülkeden gelmiş yabancı insanlar oldukları için onların yanında kendilerini rahat hissetmiyorlar. (K28-K-K3)/ Çok rahat hissetmiyorlar. Bir Türk öğrenciyle arkadaşlığında daha rahat oluyor. (K40-K-K2)	Çok rahat hissetmez... (K3-K-K7)/ Çok fazla rahat hissedemiyorlar bence... (K11-K-K7)/ Çok fazla rahat değilim. Ben grup içindeki sayılarının azlığına bağlıyorum. ...grup içinde kendini daha azlıkta hissettiği için bence çok da rahat hissedemiyor kendini. (K18-K-K1)
Rahat hissediyorlar	Bence rahat hissediyorlar... (K4-K-K11)/ Türkler sayıca çok oldukları için rahatlar. Bir sıkıntıları yok. (K14-E-K8)/ Çok rahat hissediyorlar bence iletişimde. (K16-K-K1)/ Rahat hissediyorlar. Rahatlık konusunda, davranış biçimleri konusunda “yanımda bir yabancı var böyle yapmayayım demezler (K19-K-K5)/ Rahat hissediyorlar. Normal arkadaş çevresi gibi davranıyorlar. (K22-K-K6)/ Rahat hissediyorlar. Alıştılar ve kabul ettiler. (K26-K-K11)/ ... Suriyeli öğrencilerin yardıma muhtaç olduklarını düşündükleri için gayet rahatlar. (K1-E-K8)	... Gruba girebilmişse rahat hissedebilirler... (K1-E-K8)/ Çok rahat hissediyorlar. Çünkü bir tepkiyle karşılaşmıyorlar. (K22-K-K6)/ ... kendilerini değerli, rahat ve mutlu hissedebilirler. Olumlu duygular hissedebilirler (K23-K-K2)/ Dönemin başında rahat hissedememişlerdir ama şuan rahatlar. (K31-K-K1)

Okul psikolojik danışmanları, hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin birbirlerinin yanında kendilerini rahatsız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak gerekçeler olarak farklı temalar öne çıkmıştır. Örneğin, okul psikolojik danışmanları Türkiyeli öğrencilerin, Suriyeli öğrencilerin yabancı öğrenci olmaları nedeniyle, diğer Türkiyeli öğrencilerin yanında oldukları kadar kendilerini rahat hissetmediklerini söylemişlerdir. Buna karşın, Suriyeli öğrencilerin sınıflarda sayılarının az olması ve kendilerini grup içinde azlık hissetmeleri nedeniyle, kendilerini rahat hissetmediklerini belirtilmiştir.

Farklı olarak, okul psikolojik danışmanları, Türkiyeli öğrencilerin Suriyeli öğrencilerin yanında, sayılarının fazla olması, artık Suriyeli öğrencilere alışmış olmaları, onları kabul etmiş olmaları ve onların yardıma ihtiyaç duyduklarını düşünmeleri gibi nedenlerle kendilerini rahat hissettiklerini vurgulamışlardır. Buna karşın, Suriyeli öğrenciler ise, bir gruba girebilmişlerse, tepkiyle karşılaşmıyorlarsa kendilerini değerli, mutlu ve rahat hissettikleri belirtilmiştir. Ayrıca, Suriyeli öğrencilerin artık okula ve Türkiyeli arkadaşlarına alıştıkları, dolayısıyla da kendilerini rahat hissettikleri, okul psikolojik danışmanları tarafından belirtilmiştir.

Gruplararası Mutluluk

Okul psikolojik danışmanların, Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerinin yanında kendilerini ne ölçüde mutlu hissettiklerine yönelik ifadeleri oldukça çarpıcıdır.

	Türkiyeli	Suriyeli
Mutsuz hissediyorlar	Çok mutlu olduklarının söyleyemem (K40-K-K2)	Mutlu değiller. Biz ne yaparsak yapalım yaşadıklarından dolayı yüzlerini güldüremiyoruz. (K5-K-K5)/ Anlaşabilseler mutlu olacaklar ama o ilişki yok. Arkadaşlık ilişkileri güçlü olmadığı için mutluluk açığa çıkmıyor. (K6-E-K4)/ Okul ortamında çok mutlu olduklarını düşünmüyorum. (K10-K-K10)
Mutlu hissediyorlar	Mutlular. Çocuklar zaten. Ne kadar çok arkadaş o kadar onları daha mutlu hissettiriyor (K13-K-K2)/ Sık sık mutlu oluyorlar. O arkadaşlarını da ayırmıyorlar. Olumlu duygular içinde oluyorlar (K22-K-K6)/ Ev sahibi konumunda oldukları için mutlu hissediyorlar. (K24-K-K3)/	Şu an gayet mutlular aslında. Kendi ailevi sıkıntılarının dışında okulda bir problem yaşamıyorlar. (K11-K-K7)/ Suriyeli öğrencilerimiz mutlu hissediyorlardı bence. En azından arkadaş ortamı okula devam edebilme bu durum özelliklerinden dolayı mutlu hissediyorlardı bence. (K20-K-K5)/ ... kendilerini değerli, rahat ve mutlu hissederler. Olumlu duygular hissederler. (K23-K-K2)

Okul psikolojik danışmanları hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin birbirlerinin yanında kendilerini mutlu hissedip hissetmediklerini yönelik oldukça dikkat çekici ancak birbirinden farklılaşan temaları vurgulamışlardır. Hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin mutsuz olduğu dile getirilmiştir. Ancak, Suriyeli öğrencilerin, özellikle Türkiyeli öğrenciler ile arkadaşlık ilişkilerinin olmaması ya da güçlü olmaması nedeniyle mutsuz oldukları dile getirilmiştir.

Benzer biçimde, okul psikolojik danışmanları mutluluk temasını Türkiyeli öğrenciler için özellikle arkadaşlıklar üzerinden ifade etmişlerdir. Arkadaşlıklarının sayısına ve niteliğine bağlı olarak, kendilerini mutlu hissettikleri vurgulanmıştır. Suriyeli öğrenciler için ise, okulda arkadaşlıklarının olması, okula devam edilmesi, onları mutlu, değerli ve iyi hissettirdiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda aile sıkıntılardan uzaklaşılan bir mekan olarak okul deneyimlerinin, onları mutlu ettiği okul psikolojik danışmanları tarafından vurgulanmıştır.

Gruplarası Olumlu Hissetme

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerinin yanında ne kadar olumlu hissedip hissetmediklerine yönelik dikkat çekici ifadeler, okul psikolojik danışmanları tarafından vurgulanmıştır.

	Türkiyeli	Suriyeli
Olumsuz hissediyorlar	Çok yakın arkadaşlık olmadığı için olumlu duygu da görmedim. (K10-K-K10)	İlişkileri kuvvetli olmadığı için olumlu duygular çok yok. (K6-E-K4)/ Olumlu duygular içinde olduklarını görmedim. (K10-K-K10)/ Suriyeli öğrenciler belli başlı konularda çok da fazla mutlu değiller Özellikle bazı imkanların bize ait olduğunu düşündüğümüz, Türk öğrencilerin bunu dile getirdi ortamlarda çok da fazla mutlu değiller. Çok olumlu

		hissetmiyorlar (K15-K-K1)
Olumlu hissediyorlar	...olumlu duygular yaşıyorlar (K14-E-K8)/ Sık sık mutlu oluyorlar. O arkadaşlarını da ayırmıyorlar. Olumlu duygular içinde oluyorlar (K22-K-K6)/ İlk baştakine göre biraz daha olumlu duygular içindeler. (K40-K-K2)	Suriyeli öğrencilerimiz mutlu hissediyorlardır bence... (K20-K-K5)/ Çok mutlu oluyorlar... (K21-K-K3)/ Daha olumlu duygular içinde olurlar. (K36-K-K3)/ Olumlu duygular içindeler. Uyum sorunu azaldıkça duyguları olumlu oldu. (K40-K-K2)

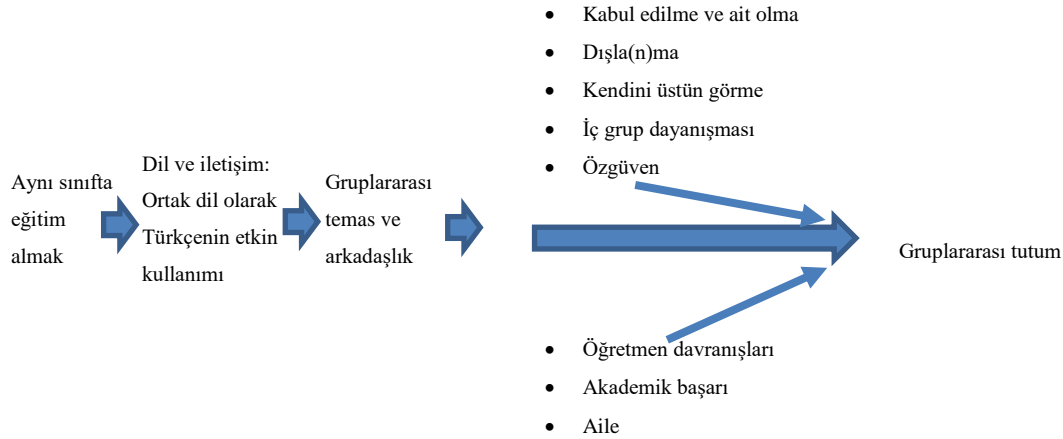
Okul psikolojik danışmanları özellikle Suriyeli öğrencilerin olumsuz hissettiklerini vurgulamışlardır. Bu duygunun ortaya çıkmasında etkili olan faktörler olarak da arkadaşlık ilişkilerinin güçlü olmaması, Türkiyeli öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı okul imkanlarının kendilerine ait olduğunu hissettiren, dışlayıcı tepkiler vermesinin, onları mutsuz ettiği görülmektedir.

Farklı olarak, okul psikolojik danışmanları, hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin birbirlerinin yanında olumlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Türkiyeli öğrencilerin olumlu duygular yaşadıklarını, Suriyeli öğrencileri ayırmadıklarını ve Türkiyeli öğrencilerin ilk zamanlara göre daha olumlu duygular içinde olduklarını vurgulamışlardır. Benzer şekilde Suriyeli öğrencilerinde olumlu ve mutlu hissettikleri, daha olumlu duygular içinde oldukları, uyum sorunu azaldıkça daha olumlu oldukları belirtilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Aynı sınıflarda eğitim ve öğretim gören Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin birbirlerine ilişkin tutumlarına yönelik, okul psikolojik danışmanlarının ifadeleri analiz edildiğinde oldukça anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar, aşağıdaki şekilde, görüldüğü gibi hem birbirleriyle ilgili, hem de birbirini etkileyen ve belirleyen temalar içermektedir. Bu temalar şunlardır: Dil ve iletişim, gruplararası temas ve arkadaşlık, kabul edilme ve ait olma, dışla(n)ma, kendini üstün görme, iç-grup dayanışması, özgüven, öğretmen davranışları, akademik başarı, aile ve gruplararası tutumdur. Şekil 1’de yer alan her bir temaya ait bulgular ve sonuçlar sırası ile tartışılmıştır.

Türkiye “Açık Kapı Politikası” çerçevesinde, 2011 yılından beri, kapısına gelen tüm Suriyelileri kabul etmiştir. Dolayısıyla 9 yılın sonunda ülkemizde, farklı yaş gruplarında 0-18 yaş arası yaklaşık 1.5 milyon geçici koruma altında Suriyeli çocuk ve genç bulunmaktadır. Okul yaşına gelen geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar, yerleşik halkın çocukları ile aynı sınıflarda, birlikte eğitim ve öğretim görmektedir. Bu süreç T.C. Milli Eğitim Bakanlığının politikalarıyla da garanti altına alınmıştır. Dolayısıyla, geçici koruma altında Suriyeli çocuklar, ayrı mekanlarda sadece Suriyeli çocukların bulunduğu homojen sınıflarda eğitim ve öğretim görmeleri yerine, yerleşik halkın çocukları ile Milli Eğitim Bakanlığının resmi eğitim programı çerçevesinde aynı sınıflarda ve sınıflarda birlikte Türkçe eğitim ve öğretim görmektedir. Bu süreç, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların, Türkiye’ye uyumu ve topluma bütünleşmesi açısından hem büyük fırsatlar ve imkanlar doğurmuş hem de birçok somut sorunun ortaya çıkmasına da vesile olmuştur.



Şekil 1. Gruplararası tutumu etkileyen faktörler

Aynı sınıflarda birlikte eğitim gören Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli ilkökul öğrencilerinin birbirlerine ilişkin tutumlarına yönelik, okul psikolojik danışmanlarının görüşleri analiz edildiğinde, öğrencilerin karşılaştığı en önemli sorunların başında, ortak dil olarak Türkçenin etkin kullanımının geldiği saptanmıştır. Resmi ve ortak dil olan Türkçeyi etkin kullanmayan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin, kendilerini güvensiz hissettikleri, dışlandıkları, yabancı olarak algılandıkları, çekingen oldukları, mutsuz oldukları, ancak dil problemi aşıldığında ise, Türkiyeli öğrencilerle iletişim kurabildikleri, arkadaş oldukları, rahat oldukları, mutlu hissettikleri ve Türkiyeli öğrencilerle oyun oynamaya başladıkları saptanmıştır. Benzer biçimde Suriyeli öğrencilerle yeterince iletişim kuramayan Türkiyeli öğrencilerin de kaygılı, anlaşılmadıklarında rahatsız ve dışlayıcı oldukları saptanmıştır. Ortak dil olan Türkçenin etkin kullanımına ilişkin bu sonuçlardan da anlaşıldığı gibi ortak dilin etkin kullanımı, gruplararası iletişim, temas, arkadaşlık, bütünleşme ve uyum açısından en anahtar faktördür. Ortak dil Türkçe, etkin kullanılmayınca, yeterli iletişim kurulamamakta, iletişim olmayınca da farklı sosyal kimliklere sahip kişilerin birlikte uyum ve ahenk içinde varolması, temas etmesi, arkadaşlık kurması ve ortak amaçlar ve hedefler etrafında işbirliği yapması ve birlikte faaliyetler içine girmesi güçleşmektedir.

Bu çalışmanın bulguları ile benzer sonuçlara, Matera ve arkadaşlarının (2011) çalışmalarında da karşılaşılmaktadır. Göçmen ailelerin çocukları, yerleşik halkın dilini, akıcı konuştuğunda, giyinme ve yeme alışkanlıklarına uyum sağladığında; çoğunluk olan yerleşik halkın üyelerinin, göçmenler ile aralarında daha az kültürel mesafe algıladıkları belirtilmektedir. Benzer şekilde iletişimde kullanılan ortak dil gruplararası etkileşimin nasıl gelişeceğini de belirlemektedir. Dolayısıyla gruplararası ilişkilerin gelişimini ve dönüşümünü belirlemektedir. Bu nedenle kullanılan dil, bir yönüyle grup farklılıklarını işaret ederken, diğer yönüyle gruplararası statüdeki eşitsizliği azaltmakta, karşılıklı bağlılığı artırmakta, gruplararası temas için otoriteye desteği göstermektedir (Wright ve Tropp, 2005). Göçmen bireyler, yerleşik halkın dilini öğrenerek, kendilerini betimlerken kullandıkları dile ilişkin sosyal bilişlerini değiştireceklerdir. Bu değişim, çok kültürlü toplumlarda gruplararası önyargıların ve gruplararası ayrımcılığın azalmasına da katkı verecektir (Prati, Menegatti ve Rubini, 2015). Azınlık ve çoğunluk gruplar arasında gerçekleşen olumlu temas, gruplararası sosyalleşmeyi kolaylaştırmak amacıyla, dış-

grubun dilini öğrenmeye yönelik daha fazla arzu duyulmasına yol açmaktadır. Gruplararası yüksek kaliteli temas, dış grubun dilini öğrenmeye ilişkin ilgiyi artırmakta, dolayısıyla dış-gruba ilişkin olumlu tutumların gelişmesi söz konusu olmaktadır (Joyce, Vincze ve Marton, 2016). Bu çalışmanın bulguları ile alanyazında yer alan bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, aynı sınıflarda eğitim ve öğrenim gören göçmen çocuklar ile yerleşik halkın çocukları arasında uyumun, temasın, arkadaşlığın gelişiminde ve yerleşmesinde ortak dilin etkin kullanımının öneminin büyük olduğu söylenebilir.

Dil ve iletişim temasına paralel olarak, okul psikolojik danışmanlarının ifadelerinden çıkarılan bir başka önemli sonuç gruplararası temas ve arkadaşlık temasıdır. Türkiyeli öğrencilerin, Suriyeli öğrencilerin sınıflarına ilk geldiğinde, önyargı yaşamalarına karşın, zamanla gruplararası arkadaşlığa bağlı olarak önyargılarının azaldığı, Türkiyeli öğrencilerin, Suriyeli öğrencilere yardım ettiklerinde kendilerini değerli hissettikleri, arkadaşlıkların ilerlemesiyle birlikte kendilerini güvende, rahat, mutlu hissettikleri ve Suriyelileri öğrencileri kabullendikleri saptanmıştır. Benzer olarak, Türkiyeli öğrenciler ile aynı sınıflarda eğitim ve öğretim gören Suriyeli öğrencilerin ise, gruplararası arkadaşlıklarına, birbirlerini tanımalarına, kabul edilme düzeylerine ve ait olma duygularına ve birbirlerine alışmalarına bağlı olarak, tedirginliklerinin azaldığı, güvenlerinin arttığı, kendilerini değerli ve ait hissettikleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ile paralel sonuçlara alanyazında da rastlanmaktadır. 713 farklı örneklemin yer aldığı 515 farklı araştırma ile yapılan meta analiz çalışmasının sonucunda, gruplararası temasın tipik olarak gruplararası önyargıları azalttığı bulunmuştur. Gruplararası temas, tipik olarak dış-grubun tamamına da genellendiği; ilaveten dış-grup üyesi ile kurulan olumlu temasın, farklı dış-grup üyelerine de ötelendiği saptanmıştır (Pettigrew ve Tropp, 2006). Benzer şekilde, gruplararası arkadaşlık ve gruplararası tutum arasında olumlu ilişki de saptanmıştır. Bu ilişkide, dış-grup üyesi ile geçirilen zaman ile kendini açmanın olumlu tutumların gelişmesinde önemli olduğu bulunmuştur (Davies, Tropp, Aron, Pettigrew ve Wright, 2011). Alanyazında yer alan sonuçlar ve bu çalışmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, aynı sınıflarda ve sınıflarda birlikte eğitim alan göçmen ve yerleşik halkın çocukları arasında olumlu gruplararası temasın ve arkadaşlıkların geliştirilmesinin, gruplararası önyargıların ve ayrımcılığın azaltılması ve olumlu tutumların geliştirilmesi ve göçmenlerin uyumu açısından çok önemli olduğu söylenebilir.

Okul psikolojik danışmanlarının öne çıkardığı bir başka önemli tema ise, Suriyeli geçici sığınmacı öğrencilerin okul ve sınıf ortamında hissettikleri “kabul edilme ve ait olma” duygusudur. Suriyeli öğrenciler, Türkiyeli öğrenciler tarafından kabul edildiklerini ve kendilerini onların gruplarına ait hissettiklerinde kendilerini güvende, değerlilik, mutluluk, rahatlık, sevinç ve olumluluk duyguları hissettikleri belirtilmiştir. Doğal olarak kabul edilme ve ait olma duyguları gerçekleşmediğinde ise, dışlanma ve reddedilme gibi olumsuz duygular hissetmeye başlamaktadırlar. Okul psikolojik danışmanları, özellikle oyun gibi Türkiyeli ve Suriyeli olarak birlikte yaptıkları karma faaliyetlerin, Suriyeli öğrencilerin kendilerini kabul edilmiş ve ait olma duyguları açısından çok önemli olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları ile örtüşen sonuçlar, Yunanistan’da aynı sınıfta eğitim gören Yunanistanlı ortaokul öğrencileri ile göçmen öğrenciler arasında deneyimlenen kültürleşmenin incelendiği çalışmada da bulunmuştur. Göçmen öğrencilerin yerleşik Yunanistan kültürüne ilişkin yüksek etkileşiminin, zaman içinde dışlanma algısında azalmayı, göçmenlerin Yunanistanlı akranlar tarafından kabul edilmesini, göçmenlerin algıladığı ayrımcılıktaki azalmayı yordadığı saptanmıştır. İlaveten, yerleşik Yunanistan kültürü ile yüksek düzeyde kültürleşen göçmenlerin, algılanan etnik ayrımcılık puanlarında azalma olduğu rapor edilmiştir (Motti-stefanidi,

Pavlopoulos ve Asendorpf, 2018). Etnik azınlık (Asyalı, Latin, Siyahi) ve çoğunluk (beyaz Amerikalı) arasında, gruplararası etkileşim çerçevesinde güven ve kabul edilmenin incelendiği bir başka çalışmada ise, çoğunluk beyaz Amerikalı kişiler, gruplararası etkileşim sürecinde, kendi iç-gruplarına göre, dış-grup üyesine ilişkin daha az güven ve kabul duyguları hissettiklerini bildirmişlerdir. Bu algının aynı zamanda üç farklı etnik gruba ilişkin olarak da ifade etmişlerdir. Buna karşın dört farklı etnik grup üyelerinin genellikle, çoğunluk dış-grup üyelerinden yüksek düzeyde güven ve kabul edilme duyguları beklediklerini ifade etmişlerdir. Grup üyeleri, gruplararası etkileşimlerde olumsuz beklentileri sadece dış-grup üyeleri kendilerini, grup kimlikleriyle algıladıklarına inanmadıklarında vermişlerdir (Tropp, Boatswain, Stout, Wright ve Pettigrew, 2006). Bu çalışmanın sonuçları ile alanyazında yer alan sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, aynı sınıflarda eğitim ve öğretim gören, göçmen öğrencilerin, yerleşik kültürün temsilcisi öğrenciler ile uyumunun ve bütünleşmesinin gerçekleşmesi için, göçmen çocukların kabul edilme ve ait olma duyguları ile dışlanma ve ayrımcılığa uğrama algıları arasında ters ilişkinin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla okul ortamında göçmen öğrencilerin yaşadıkları gruplararası arkadaşlıkların onların uyumu ve yerleşik kültür ve temsilcileri ile bütünleşmeleri açısından belirleyici olacağı söylenebilir.

Okul psikolojik danışmanlarının öne çıkardığı bir diğer tema “dışlama ve dışlanma” temasıdır. Suriyeli öğrencilerin, kendileriyle dalga geçilmesi, kendilerinin kabullenilmemesi, dışlanma kaygısı yaşamaları, önyargılı davranışlarla karşılaşmaları nedeniyle güvende ve değerli hissetmedikleri saptanmıştır. Dışlama ve dışlanma temasına paralel olarak öne çıkan bir başka önemli tema ise “kendini üstün görme” temasıdır. Özellikle Türkiyeli öğrencilerin kendilerini ev sahibi ve üstün görmeleri, Suriyeli öğrencilerin dil ve iletişim sorunu yaşamaları ve kendilerini ifade edememeleri ve Türkiyeli öğrencilerin sınıf ortamında çoğunluk olmaları nedeniyle kendilerini daha özel ve üstün gördükleri saptanmıştır. Aslında, dışlama davranışı ile kendini üstün görme davranışının birbirlerini destekler nitelikte ortaya çıktığı sonucu da çıkarılabilir. Dışlama ve kendini üstün görme davranışlarının doğal bir sonucu olarak da görülebilecek bir başka öne çıkan tema ise “iç-grup dayanışmasıdır”. Okul psikolojik danışmanları, özellikle Suriyeli öğrencilerin kendi iç-grup üyeleri ile birlikte iken, kendilerini, daha fazla güvende, rahat, mutlu, olumlu duygular içinde hissettiklerini belirtmişlerdir. Tabii ki iç-grup dayanışmasına yönelik bu davranışların, Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin karma etkinliklere katılımının bir sonucu olarak gelişen gruplararası arkadaşlıkları sıkça yaşamamaları ve deneyimlememeleri sonucu, ortaya çıkan yetersiz ait olma duygusu ve dışlanma davranışlarının doğal bir sonucu olarak geliştiği de söylenebilir.

Bu çalışmanın sonuçları ile hem örtüşen hem de çelişen çalışmalara alanyazında rastlanmaktadır. Doğal toplumsal gruplarla yapılan bir çalışmada, vücuduna piercing yapan müşteriler ile çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, iç-grup özdeşiminin, önyargı ve ayrımcılık gibi olumsuz gruplararası deneyimlerle gelişebileceği; algılanan ayrımcılığın, damgalanmış gruplarla özdeşleşmeyi arttırdığı bulunmuştur (Jetten, Branscombe, Schmitt, Spears, 2001). Amerikada göçmenler ile yapılan bir başka çalışmada ise, grup temelli dışlama yaşayan latin kökenli göçmenler, kendi kimlikleri ile daha düşük özdeşim yaşarken, üst kimlik olarak Amerikan kimliği ve çift kimlik (Latin Amerikalı) ile daha güçlü özdeşim kurdukları bulunmuştur. Dolayısıyla, grup temelli dışlama, göçmenlerin kendi etnik kimliklerinden vazgeçmelerine yol açmamaktadır. Aksine Latin ve Amerikan kimliği olmak üzere çift kimlik (Latin ve Amerikan) geliştirmelerine yol açmıştır. Buna karşın, kendilerini Amerikalıların asla kabul etmeyeceğini algılayan Latin göçmenlerin ise, kendilerini ortak kimlik olan “Amerikalı” olarak görmekten kaçındıkları bulunmuştur (Wiley, 2013). Farklı olarak, 113 uluslararası

öğrencinin, iki yıl boyunca izlendiği bir başka çalışmada ise, algılanan ayrımcılığın, grup üyeliğinin odağını arttırmakta olduğu, ancak iç-grup özdeşiminin duygusal bileşenler üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, ayrımcılığa maruz kalanlar arasında, ayrımcılık algıları ile artan grup kimliği arasında nedensel etki ise desteklenmiştir (Ramos, Cassidy, Reicher ve Haslam, 2012). Hem bu çalışmanın sonuçları hem de alanyazında yer alan sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, grup kimliği nedeniyle dışlandıklarını algılayan ve hisseden kişilerin, ya kendi iç-grup kimliklerine sarıldıkları ya da kendi iç-grup kimliğini korurken, ortak kimlik olarak yerleşik halkın kimliğini de taşımayı tercih ettikleri; bu tercihin de onların uyumunu ve bütünleşmesini arttırmaya neden olacağı söylenebilir.

Okul psikolojik danışmanlarının öne çıkardığı bir başka tema ise “özgüven” temasıdır. Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin özgüven açısından birbirlerinden farklılaştığı saptanmıştır. Türkiyeli öğrencilerin, her koşulda kendilerinin Suriyeli öğrenciler tarafından kabul edileceğine yönelik algılarının olduğu ve onlar üzerinde hâkimiyet kuracaklarına yönelik algıları ve rahatlıkları, okul psikolojik danışmanların ifadelerinde yer almaktadır. Farklı olarak Suriyeli öğrencilerin ise, Türkiyeli sınıf arkadaşlarına göre özgüven bakımından düşük olduğu belirtilmiştir.

Göçmen ve yerleşik halkın çocuklarının birlikte eğitim ve öğretim gördüğü sınıflarda gruplararası tutumları etkileyen bir başka öge ise, göçmen öğrencilerin akademik başarılarıdır. Sınıflarda azınlık konumunda olan ve dış-grup üyesi pozisyonunda olan, Suriyeli öğrenciler, eğer akademik olarak başarılıysa, sınıfının gözdesiyse, hem kendileri açısından hem de çoğunluk grubu olan Türkiyeli öğrenciler ve öğretmenler açısından, daha değerli hissedildiği ve kabul edildiği saptanmıştır. Aynı zamanda Suriyeli öğrencilerin kendilerini daha güvende hissettikleri ve güven ile değerlilik duygularını kaybetmemek için daha çok çaba sarf ettikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla, gruplararası temas, arkadaşlık ve olumlu tutumların geliştirilmesinde, azınlık durumunda olan kişilerin güçlü yanlarının keşfedilmesi ve o yönlere üzerinden temas ve etkileşime girilmesinin, hem göçmen öğrencilerin uyumu ve kabulü açısından hem de gruplararası ilişkilerin geliştirilmesi açısından önemli olduğu belirlenmiştir.

Okul psikolojik danışmanlarının vurguladığı bir başka önemli tema ise “öğretmen” davranışlarıdır. Farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin birlikte aynı sınıfta eğitim ve öğrenim gördüğü ortamlarda, sınıfın öğretmeninin davranışlarının anahtar öge olduğu ve fark yaratabileceği okul psikolojik danışmanlarının ifadelerinden anlaşılmaktadır. Çalışmanın sonucunda, ilkokullarda sınıf öğretmenlerin, aynı sınıflarda eğitim gören farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin arasında birlik ve beraberliği sağlamaya yönelik olarak katkı verdikleri bulunmuştur. Örneğin, sınıf öğretmenlerinin davranışlarının, uyarılarının, temennilerinin, kabullerinin, özellikle Suriyeli öğrencilerin sınıfça kabulünde ve Türkiyeli öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Farklı olarak, öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilere yönelik dışlayıcı, ilgilenmeyen, sevmeyen, onlardan kurtulmaya çalışan davranışlarının ise, öğrenciler üzerinde de olumsuz etkisi olduğunu belirtilmiştir. Öğretmenlerin olumsuz davranışlarının öğrencilerde değersizlik duygusu oluşturduğu vurgulanmıştır. Tüm bu sonuçlar çerçevesinde farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin eğitim gördüğü ortamlarda, öğretmen davranışlarının hem gruplararası önyargı, dışlama, ayrımcılık davranışlarının azalmasında, hem de gruplararası temas, arkadaşlık, işbirliği, bütünleşme ve olumlu tutumların gelişmesinde ve artmasında kilit davranışlar olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel sonuçlara İtalya’da ilkokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da rastlanmaktadır. İlkokullarda öğrencilerin gözde öğretmenlerinin

örtük ırksal tutumlarının, öğrencilerinin örtük ırksal tutumlarını yordadığı saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencileri için önemli bir rol model olduğuna ilişkin görgül destek sağlanmaktadır (Vezzali, Giovannini ve Capozza, 2012). Finlandiya’da ortaokullarda göçmenlere ilişkin tutumlarla ilgili yapılan bir başka deneysel çalışmada ise, sınıf ortamında öğretmenler tarafından gerçekleştirilen önyargıyı azaltma müdahalesinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Deneysel çalışmada öğretmenlerin müdahalesinin, önceden olumsuz gruplararası tutumları olan kız öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Erkek öğrenciler üzerinde ise anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmanın sonucunda okullarda gruplararası önyargıyı azaltma müdahalelerinin çoğu öğrencide olumlu etkileri olacağı vurgulanmıştır (Liebkind, Mäkinen, Jasinskaja-Lahti, Renvik ve Solheim, 2019).

Okul psikolojik danışmanlarının söylemlerinde öne çıkan bir diğer tema ise “aile”dir. Özellikle Türkiyeli öğrencilerin ebeveynlerinin evdeki sohbetlerinde Suriyelilerle ilgili yaptıkları konuşmaların içeriğinin ve üslubunun, çocuklarının okulda Suriyelilere ilişkin davranışları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerinden olumlu söylemler duyan Türkiyeli çocukların, kendilerini güvende ve rahat hissettiği, duymayanların ise, rahat ve güvende hissetmedikleri saptanmıştır. Ailelerden yansıyan, “Suriyelilerden uzak durun” söylemleri, çocukları birbirinden uzaklaştırırken, “yardım edelim” söylemlerinin ise, yakınlattığı ve Türkiyeli çocukların kendilerini güvende hissetmelerine vesile olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Suriyeli ailelerden de “bak dikkatli ol dışlayabilirler” söylemleri, Suriyeli çocukların üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla ilkökul düzeyinde, dış-grup üyelerine ilişkin ebeveynlerin yaklaşımları, tutumları ve söylemlerinin çocuklar üzerinde oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlarla örtüşen bir çalışma da Belçika’da yapılmıştır. Bu çalışmada, göçmen karşıtı önyargılarla ilgili olarak aile-çocuk benzerliği ve gruplararası arkadaşlıklar ile ilgili aile-çocuk benzerlikleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ailenin, çocuklarının gruplararası tutumlarının oluşmasında önemli bir sosyalleşme aracı ve aktörü olduğu saptanmıştır. Göçmenlerle arkadaşlıkları olan aileler ile daha az önyargılı olan çocukların, birbirleriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu ilişkide, gruplararası arkadaşlık ve gruplararası önyargılarla ilgili aile-çocuk benzerliklerinin aracılık ettiği bulunmuştur (Meeusen, 2014). Ailelerin ırksal tutumları ile dördüncü ve beşinci sınıflara devam eden çocuklarının örtük önyargıları arasındaki ilişkilerin incelendiği bir başka çalışmada da anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Ailelerin ırksal tutumlarının, çocuklarının örtük ve açık ırksal önyargılarını, çocukların aileleri ile özdeşleştiği durumlarda etkilediği saptanmıştır (Sinclair, Dunn ve Lowery, 2005). Bu çalışmanın sonuçları ile yukarıda verilen araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, ailelerin evlerinde çocuklarına gruplararası ilişkilere yönelik gösterdikleri tepkilerin, davranışların, düşüncelerin ve yansıttıkları duyguların, özellikle ilkökul çocuklarının okullarındaki ya da sosyal çevrelerindeki farklı sosyal kimliklere sahip kişilere yönelik davranışlarında belirleyici olacağı söylenebilir.

Okul psikolojik danışmanlarının görüşleri çerçevesinde, Türkiyeli ve Suriyeli ilkökul öğrencilerinin birbirlerine ilişkin tutumları, gruplararası güven, değer, rahatlık, mutluluk, olumluluk kategorileri çerçevesinde belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı sınıfta eğitim gören hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin birbirlerine yönelik güvensizlik duygusu hissettiklerini belirlenmiştir. Ancak, güvensizlik duygularının gerekçeleri birbirinden oldukça farklıdır. Türkiyeli öğrenciler, özellikle sınıflarında bulunan yaşça kendilerinden büyük Suriyeli öğrenciler nedeniyle, kendilerini fiziken güvensiz hissederken; Suriyeli öğrencilerin ise, anlaşılmamaktan, hata yapmaktan, kendilerine kızılmasına ilişkin kaygıdan ve bilmedikleri bir ortamda bulunmaktan dolayı güvensizlik hissettikleri saptanmıştır. Buna karşın, Türkiyeli

öğrencilerin ise Suriyeli öğrencileri kabullendikleri, grup birlikteliğinin sağlandığı, birlikte oyunlar oynandığı, dolayısıyla da güvende hissettikleri saptanmıştır. Güven ve güvensizlik algılarının odağında yatan temel konunun, gruplararası kaliteli temasın ve arkadaşlığın olduğu söylenebilir. Gruplararası arkadaşlık kurulduğunda ve sürdürüldüğünde öğrenciler kendilerini güvende hissederken, kurulmadığında ise olumsuz ilişki dinamiklerinin sonucu olarak da güvensiz hissettikleri saptanmıştır.

Gruplararası değerlilik ve değersizlik duygularının hem Suriyeli öğrenciler hem de Türkiyeli öğrenciler tarafından yaşandığı saptanmıştır. Ancak bu duygu yaşanırken, yaşanan duyguya farklı olayların neden olduğu görülmüştür. Türkiyeli öğrencilerin kendilerini değersiz hissetmelerine yol açan nedenlerin başında, sınıflarda Suriyeli öğrencilere yönelik pozitif ayrımcılık uygulanması, onlara daha fazla değer verilmesi ve onlarla ilgilenilmesi, sınıfa gelen yetkililerin sadece Suriyeli öğrencilerle temas etmesi ve Türkiyeli öğrencilerle ilgilenmemesinin geldiği saptanmıştır. Buna karşın Suriyeli öğrencilerin ise, Türkiyeli öğrencilerin kendilerinin üstün, onların ise aşağı olduğunu hissettirmesinin yol açtığı saptanmıştır. Benzer biçimde Türkiyeli öğrencilerin kendilerini değerli hissettiklerini bunun nedeni olarak da kendilerini ev sahibi görmeleri, üstün görmeleri, çevrelerindeki insanların, "Sen Türksün, onlar Suriyeli" söylemi ve sınıfta onlarla daha fazla ilgilenilmesi olduğu saptanmıştır. Suriyeli öğrencilerin ise, Türkiyeli öğrencilerden çok eleştiri almamaları ve Türkiyeli öğrencilerin onları kabul etmeleri durumunda, kendilerini değerli hissettikleri saptanmıştır.

Türkiyeli ve Suriyeli ilkökul öğrencilerinin bir arada iken kendilerini ne kadar rahat hissettikleri incelendiğinde her iki grubunda kendilerini rahat hissettikleri söylenebilir. Ancak rahatlığın gerekçelerinin ise farklı olduğu saptanmıştır. Türkiyeli öğrencilerinin rahat olmasının nedeni olarak sınıflarda sayılarının fazla olması, artık Suriyeli öğrencilere alışmış olmaları, onları kabul etmiş olmaları ve Suriyeli öğrencilerin yardıma ihtiyaç duyduklarını düşünmeleri gösterilebilir. Buna karşın Suriyeli öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerinin nedeni olarak ise, bir gruba girebilmiş olmaları, tepkiyle karşılaşmamalarının kendilerini değerli, mutlu ve rahat hissetmelerine yol açtığı saptanmıştır. Buna karşın kendini rahatsız hisseden Suriyeli öğrencilerin nedenlerinin başında sınıflarda sayılarının az olması ve kendilerini grup içinde azınlık hissetmeleri gösterilebilir.

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerine aynı sınıfta eğitim görürken kendilerini ne ölçüde mutlu hissettiklerine yönelik anlamlı sonuçlar saptanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının ifadelerine bağlı olarak, Türkiyeli öğrencilerin arkadaşlıklarının sayısına ve niteliğine bağlı olarak kendilerini mutlu hissettikleri ancak Suriyeli öğrencilerin, okulda arkadaşlıklarının olmasının ve okula devam etmelerinin, onları mutlu, değerli ve iyi hissettirdiği ifade edilebilir. Buna karşın Suriyeli öğrencilerin özellikle, Türkiyeli öğrenciler ile arkadaşlık ilişkilerinin olmaması ya da güçlü olmaması nedeniyle mutsuz oldukları söylenebilir.

Okul psikolojik danışmanları hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin zaman içinde birbirlerinin yanında olumlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Türkiyeli öğrencilerin ilk zamanlara göre daha olumlu duygular içinde oldukları; Suriyeli öğrencilerinde olumlu ve mutlu hissettikleri, daha olumlu duygular içinde oldukları, uyum sorunu azaldıkça daha olumlu olduğu saptanmıştır. Buna karşın, Türkiyeli öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı okul imkanlarının kendilerine ait olduğunu hissettiren dışlayıcı tepkiler vermesinin, onları mutsuz ettiği de belirlenmiştir.

Aynı sınıflarda eğitim ve öğretim gören Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerine ilişkin tutumlarının göstergesi olarak referans alınan gruplararası güven, değer, rahatlık, mutluluk, olumluluk temalarına ilişkin okul psikolojik danışmanlarının ifadelerinin odağında, gruplararası temas sıklığı, kalitesi, gruplararası arkadaşlık, kabul, gruba alma davranışları yer almaktadır. Sınıf ortamında, Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler arasında yaşanan arkadaşlıkların, temasın, ilişkilerin, etkileşimlerin içeriğine, niteliğine ve ne ölçüde yapıcı ve olumlu olduğuna bağlı olarak, hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin kendilerini ya güvende, değerli, rahat, mutlu ve olumlu ya da güvensiz, değersiz, rahatsız, mutsuz ve olumsuz hissettikleri saptanmıştır. Dolayısıyla farklı sosyal kimliklere sahip ilkökul öğrencileri arasında gruplararası olumlu tutumların gelişmesinde, anahtar ögenin yaşanan gruplararası arkadaşlık ve temas sıklığı niteliğinin olduğu söylenebilir. Gruplararası temas ve arkadaşlık ile gruplararası tutumlar arasındaki olumlu ilişki alanyazında çok sayıda araştırmada ((Pettigrew ve Tropp, 2006; Davies vd., 2011; Joyce ve Harwood, 2014; Cameron, Rutland, Brown ve Douch, 2006; Wölfer, Schmid, Hewstone ve van Zalk, 2016; Feddes vd., 2009; Davies ve Aron, 2016; Turner ve Feddes, 2011; Bağcı ve Çelebi, 2017; Matera vd., 2011) saptanmıştır.

Yukarıda yer verilen sonuçlar değerlendirilirken çalışmanın sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırmanın sınırlılığı, nitel bir çalışma olması ve 40 kişilik bir çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden sonuç çıkarılmasıdır. Nitel veriler güçlü, derin ve detaylı sonuçlar sunmasına karşın, sonuçların genellenebilirliği sınırlıdır, benzer durumları anlamak için referans alınabilir. Bu nedenle çalışmanın sonuçlarının kesitsel, boylamsal çalışmalar ve deneysel araştırmalar ile güçlendirilmesine gereksinim vardır. Böylece okul ortamında gruplararası temas, arkadaşlık ve gruplararası tutum deneyimlerine ilişkin daha uygulanabilir sonuçlara ulaşılması söz konusu olacaktır.

Bu araştırmada aynı sınıflarda birlikte eğitim ve öğretim gören Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin, birbirlerine ilişkin tutumları okul psikolojik danışmanlarının somut deneyimleri ve bakış açısından sunulmuştur. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde, doğrudan Türkiye’de yaşayan geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklarla görüşme yapılmasına ilişkin izin alınamamıştır. Bu nedenle araştırma Türkiyeli ve Suriyeli öğrencileri okul ortamında gün boyu gözlemleyen ve sorunlarına doğrudan dahil olan, yöneten ve çözen okul psikolojik danışmanları ile çalışılarak, araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarını, bu sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirmek uygun olacaktır.

Araştırmanın hem sonuçları hem de sınırlılıklarına paralel olarak, okul yöneticilerine ve öğretmenlerine bazı önerilerde bulunabiliriz. Bu çalışma, geçici koruma altındaki Suriyeli “sığınmacı çocukların” öğrenim gördüğü ilkökullarda, Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler arasında, gruplararası tutumların, gruplararası arkadaşlığın ve gruplararası temasın nasıl geliştirileceği hakkında bilgi sağlamaktadır. Özellikle öğretmen ve okul yöneticilerinin, Suriyeli öğrencilerin Türkiye’ye uyumunu ve Türkiyeli öğrencilerle bütünleşmesini artırmak için neler yapmaları gerektiği konusunda perspektif sunmaktadır. Sığınmacı öğrencilerin devam ettiği okul ortamlarını “göçmen dostu okul” haline getirecek özgün çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Bunun için okul ve sınıf ortamında, bir yandan gruplararası doğrudan, yüzyüze teması, gruplararası arkadaşlığı, gruplararası olumlu tutumları ve gruplararası empatiyi geliştirecek hem Suriyeli hem de Türkiyeli öğrencilerin birlikte aktif rol ve sorumluluk aldığı karma sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler okul ortamında düzenli olarak gerçekleştirilmelidir. Diğer yandan Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birlikte yaptıkları karma faaliyetleri, diğer öğrencilerinde doğrudan gözlemlemesi sağlanarak, çok sayıda öğrencinin gruplararası temasa

ve arkadaşlığa doğrudan ve katılımcı gözlem yoluyla şahit olması sağlanmalıdır. Böylece dolaylı temas içinde fırsat yaratılmış olunacaktır.

Sınıf ortamında ve okul bahçesinde, Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birlikte sorumluluk aldıkları, işbirliği yaptıkları, karma grup etkinlikleri sıkça gerçekleştirilmelidir. Okullarda, karma grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenme etkinlikleri, etkili biçimde uygulandığı takdirde, farklı sosyal ve kültürel kimliklere sahip öğrenciler öğretmen rehberliğinde, doğrudan nitelikli etkileşime ve paylaşımına sıkça gireceklerdir. Dolayısıyla, gruplararası arkadaşlıkların, temasın, nitelikli etkileşimlerin sayısı da artacaktır. Buna paralel olarak, gruplararası olumsuz temas, olumsuz duygular, etkileşim, gruplararası önyargı, gruplararası kaygı ve tehdit, gruplararası olumsuz tutum ve gruplararası anlaşmazlıkların sayısı da azalacaktır. Bu yolla, öğrenciler arasında yaşanabilecek olası, gruplararası dışlama, ayrımcılık, tehdit, vb. gibi yıkıcı davranış örüntülerinin azaltılmasına ve bunların dönüştürülmesine katkı verilmiş olunacaktır. Böylece okul ortamında doğrudan ve dolaylı gruplararası teması ve arkadaşlıkları artıracak, somut doğrudan ve dolaylı temas ve etkileşim odaklı karma eğitim ve öğretim faaliyetleri yaygınlaştırılmalıdır. Gruplararası doğrudan ve dolaylı temas sıklığını ve niteliğini, gruplararası arkadaşlıkları, olumlu tutumları, güveni, işbirliğini, benzerlikleri ve empatiyi arttıracak faaliyetler yaygınlaştırılmalıdır. Böylece “Türkiyeli ve Suriyeli” öğrenciler arasında gruplararası kaynaşmaya ve toplumsal bütünleşmeye daha fazla katkı verilmiş olunacaktır.

Sonuç olarak, okullarda gruplararası doğrudan ve dolaylı olumlu temasın ve arkadaşlığın, işbirliğinin, bütünleşmenin ve uyumun arttırılmasına; gruplararası olumsuz doğrudan ve dolaylı temasın, önyargıların, dışlamanın, ayrımcılığın azaltılmasına yönelik, teorik ve uygulamalı öğretim ve psiko-eğitim çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Kaynaklar / References

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- About, F. E., Mendelson, M. J., & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 165–173. <https://doi.org/10.1080/01650250244000164>
- Bagci, S. C., & Çelebi, E. (2017). Cross-group friendships and outgroup attitudes among Turkish–Kurdish ethnic groups: does perceived interethnic conflict moderate the friendship-attitude link? *Journal of Applied Social Psychology, 47*(2), 59–73. <https://doi.org/10.1111/jasp.12413>
- Bagci, S. C., Kumashiro, M., Smith, P. K., Blumberg, H., & Rutland, A. (2014). Cross-ethnic friendships: Are they really rare? Evidence from secondary schools around London. *International Journal of Intercultural Relations, 41*, 125–137. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.04.001>
- Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. In *Advances in experimental social psychology, Vol. 37*. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(05\)37005-5](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(05)37005-5)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing children’s intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development, 77* (5), 1208–1219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00929.x>
- Chen, X., & Graham, S. (2015). Cross-ethnic friendships and intergroup attitudes among Asian American adolescents. *Child Development, 86*(3), 749–764. <https://doi.org/10.1111/cdev.12339>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çeviri Editörü). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2013).
- Davies, K., & Aron, A. (2016). Friendship development and intergroup attitudes: The role of interpersonal and intergroup friendship processes. *Journal of Social Issues, 72*(3), 489–510. <https://doi.org/10.1111/josi.12178>
- Davies, K., Tropp, L. R., Aron, A., Pettigrew, T. F., & Wright, S. C. (2011). Cross-group friendships and intergroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review, 15*(4), 332–351. <https://doi.org/10.1177/1088868311411103>
- Deegan, M. P., Hehman, E., Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2015). Positive expectations encourage generalization from a positive intergroup interaction to outgroup attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 41*(1), 52–65. <https://doi.org/10.1177/0146167214556240>
- Feddes, A. R., Noack, P., & Rutland, A. (2009). Direct and extended friendship effects on minority and majority children’s interethnic attitudes : A longitudinal study. *Child Development, 80*(2), 377–390.
- Jetten, J., Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., & Spears, R., (2001). Rebels with a cause: Group identification as a response to perceived discrimination from the mainstream. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(9), 1204–1213. <https://doi.org/10.1177/0146167201279012>
- Johnson, R. B., & Christensen (2014). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches (5th edit.)*. Los Angeles: Sage.
- Joyce, N., & Harwood, J. (2014). Improving intergroup attitudes through televised vicarious intergroup contact: Social cognitive processing of ingroup and outgroup information. *Communication Research, 41*(5), 627–643. <https://doi.org/10.1177/0093650212447944>
- Joyce, N., Vincze, L., & Marton, E. J. (2016). Crossing the communication divide: Intergroup contact and the desire to learn the outgroup’s language. *Journal of International and Intercultural Communication, 9*(4), 295–311. <https://doi.org/10.1080/17513057.2016.1225440>
- Liebkind, K., Mäkinen, V., Jasinskaja-Lahti, I., Renvik, T. A., & Solheim, E. F. (2019). Improving outgroup attitudes in schools: First steps toward a teacher-led vicarious contact intervention. *Scandinavian Journal of Psychology, 60*(1), 77–86. <https://doi.org/10.1111/sjop.12505>
- Matera, C., Stefanile, C., & Brown, R. (2011). The role of immigrant acculturation preferences and generational status in determining majority intergroup attitudes. *Journal of Experimental Social*

- Psychology*, 47(4), 776–785. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.03.007>
- Meeusen, C. (2014). The parent-child similarity in cross-group friendship and anti-immigrant prejudice: A study among 15-year old adolescents and both their parents in Belgium. *Journal of Research in Personality*, 50(1), 46–55. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.03.001>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çeviri editörü). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009).
- Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes and Intergroup Relations*, 17(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/1368430213510573>
- Motti-stefanidi, F., Pavlopoulos, V., & Asendorpf, J. B. (2018). Journal of Applied Developmental Psychology immigrant youth acculturation and perceived discrimination : Longitudinal mediation by immigrant peers ' acceptance / rejection. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 59(March), 36–45. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.03.001>
- Munniksma, A., Stark, T. H., Verkuyten, M., Flache, A., & Veenstra, R. (2013). Extended intergroup friendships within social settings: The moderating role of initial outgroup attitudes. *Group Processes and Intergroup Relations*, 16(6), 752–770. <https://doi.org/10.1177/1368430213486207>
- Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E., & Voci, A. (2004). Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of catholics and protestants in northern ireland: The mediating role of an anxiety-reduction mechanism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(6), 770–786. <https://doi.org/10.1177/0146167203262848>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & Evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.. <https://doi.org/10.1890/10-0394.1>
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(2), 173-185. <https://doi.org/10.1177/0146167297232006>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Prati, F., Menegatti, M., & Rubini, M. (2015). The beneficial role of multiple categorization and intergroup contact in reducing linguistic out-group derogation. *Journal of Language and Social Psychology*, 34(5), 475–500. <https://doi.org/10.1177/0261927X14567777>
- Ramiah, A. Al, Schmid, K., Hewstone, M., & Floe, C. (2015). Why are all the White (Asian) kids sitting together in the cafeteria? Resegregation and the role of intergroup attributions and norms. *British Journal of Social Psychology*, 54(1), 100–124. <https://doi.org/10.1111/bjso.12064>
- Ramos, M. R., Cassidy, C., Reicher, S., & Haslam, S. A. (2012). A longitudinal investigation of the rejection – identification hypothesis, *British Journal of Social Psychology*, 51(4), 642-660. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02029.x>
- Riek, B. M., Mania, E. W., & Gaertner, S. L. (2006). Intergroup threat and outgroup attitudes : A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 336–353.
- Sinclair, S., Dunn, E., & Lowery, B. (2005). The relationship between parental racial attitudes and children's implicit prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(3), 283–289. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.06.003>
- Stark, T. H., Flache, A., & Veenstra, R. (2013). Generalization of positive and negative attitudes toward individuals to outgroup attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(5), 608–622. <https://doi.org/10.1177/0146167213480890>
- Techakesari, P., Barlow, F. K., Hornsey, M. J., Sung, B., Thai, M., & Chak, J. L. Y. (2015). An investigation of positive and negative contact as predictors of intergroup attitudes in the United States, Hong Kong, and Thailand. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(3), 454-468. <https://doi.org/10.1177/0022022115570313>
- Tropp, L. R., Boatswain, C., Stout, A. M., Wright, S. C., & Pettigrew, T. F. (2006). Trust and acceptance in response to references to group membership: Minority and majority perspectives on cross-group interactions. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(3), 769–794. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00031.x>
- Turner, R. N., & Cameron, L. (2016). Confidence in contact: A new perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 212–

246. <https://doi.org/10.1111/sipr.12023>
- Turner, R. N., & Feddes, A. R. (2011). How intergroup friendship works : A longitudinal study of friendship effects on outgroup attitudes, *European Journal of Social Psychology*, 41(7), 914-923.
- Ülger, Z., Dette-Hagenmeyer, D. E., Reichle, B., & Gaertner, S. L. (2018). Improving outgroup attitudes in schools: A meta-analytic review. *Journal of School Psychology*, 67, 88-103.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.002>
- Vezzali, L., Giovannini, D., & Capozza, D. (2012). Social antecedents of children's implicit prejudice : Direct contact, extended contact, explicit and implicit teachers' prejudice, 9(5), 569-581.
- Wiley, S. (2013). International Journal of Intercultural Relations Rejection-identification among Latino immigrants in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(3), 375-384.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.08.018>
- Wölfer, R., Schmid, K., Hewstone, M., & van Zalk, M. (2016). Developmental dynamics of intergroup contact and intergroup attitudes: Long-term effects in adolescence and early adulthood. *Child Development*, 87(5), 1466-1478. <https://doi.org/10.1111/cdev.12598>
- Wright, S. C., & Tropp, L. R. (2005). Language and intergroup contact : Investigating the impact of bilingual instruction on children's intergroup attitudes, 8(3), 309-328.
<https://doi.org/10.1177/1368430205053945>

Yazarlar

Prof. Dr. Abbas Türknüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında; anlaşmazlık yönetimi, arabuluculuk, akran-arabuluculuk, barış eğitimi, okul disiplini, gruplararası ilişkiler, gruplararası temas, göç, kapsayıcı eğitim yer almaktadır.

Doç. Dr. Fulya Türk, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında; çatışma çözme, müzakere, akran-arabuluculuk, grup rehberliği, gruplararası temas yer almaktadır.

Uzm. Mustafa Tercan, Recep Ersayın İlkokulunda çalışmaktadır. Çalışma alanları arasında; eğitim yönetimi, anlaşmazlık yönetimi, arabuluculuk, akran-arabuluculuk, göç, gruplararası temas yer almaktadır.

Doç. Dr. Tarkan Kaçmaz, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında; anlaşmazlık yönetimi, alternatif anlaşmazlık çözümü, arabuluculuk, gruplararası temas, iletişim, dil eğitimi yer almaktadır.

İletişim

Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı, Tınaztepe Yerleşkesi, Buca, İzmir.

abbas.turnuklu@deu.edu.tr

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, Gaziantep

fulyaturk@gantep.edu.tr

Recep Ersayın İlkokulu, Buca İzmir

info@mustafatercan.com

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Buca, İzmir.

tarkan.kacmaz@deu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. In accordance with the "Open Door Policy", Turkey has accepted all Syrian nationals seeking refuge since 2011. The number of registered Syrian refugees is reported to be approximately 3,608,049. The number of Syrian refugee children in the 0-18 age group is 1,665,151. An important part of Syrian refugee children receives education in state schools in Turkey together with Turkish students in the same classrooms. This provided important opportunities for the Syrian children under temporary protection in terms of adaptation and integration into Turkish society, but at the same time, led to the emergence of various tangible problems. Thus, a need has arisen to investigate the attitudes of resident Turkish children and the refugee children with a different culture and language towards each other, their relationship dynamics, social cohesion, integration and coexistence skills. In this context, the aim of this study was to explore the attitudes of Turkish and Syrian students towards each other through school psychological counselors' perspective.

Methodology. The study was carried out using a phenomenological approach which is one of the qualitative research approaches. The reason for selecting this approach was the focus of the study on the personal experiences and direct observations of elementary school psychological counselors related to the attitudes of Turkish and Syrian students towards each other. Semi-structured interview technique was used to collect data. The data were collected by interviewing 40 school psychological counselors (8 males, 32 females). Thematic analysis approach was used in the analysis of the qualitative data collected in the study.

Results. When the statements of the school psychological counselors related to the attitudes of Turkish and Syrian students towards each other were analyzed significant themes emerged. The themes obtained in the research are illustrated in Figure 1. These themes are; language and communication, intergroup contact and friendship, acceptance and belonging, excluding/exclusion, perceived superiority, in-group solidarity, self-esteem, teacher behaviors, academic performance, family and intergroup attitude. The findings and conclusions regarding each theme will be discussed in the following section.

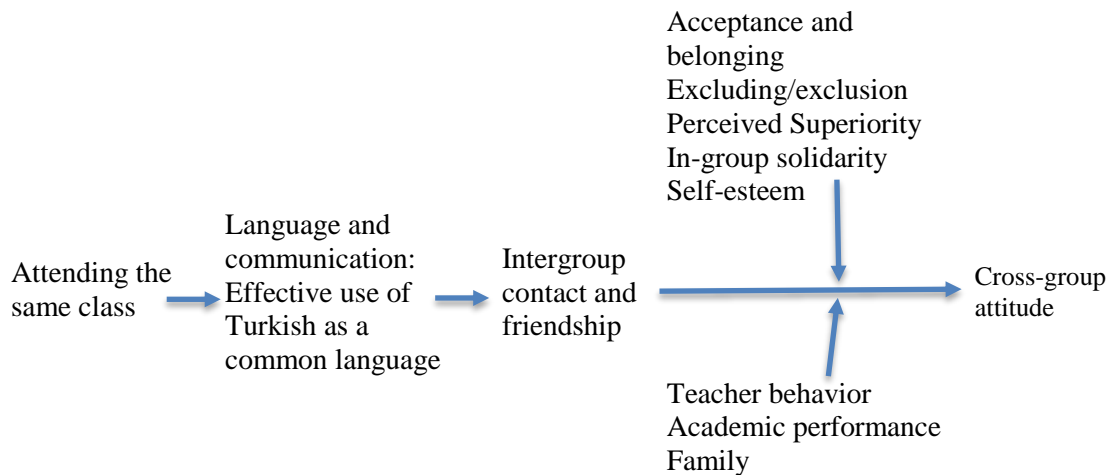


Figure 1. Cross-group attitude and factors defining cross-group attitude

When the school psychological counselors' views related to the attitudes of Turkish and Syrian students towards each other were analyzed, one of the most prevalent problems faced by students was found to be the effective use of Turkish as a common language. Syrian students who were not able to use Turkish effectively felt insecure, excluded, perceived as outsiders, shy, and unhappy. However, when the language barrier is overcome, they can communicate with Turkish students, they become friends, they feel comfortable, happy and start playing games with the Turkish students. Similarly, when the Syrian students were not able to communicate effectively, Turkish students also felt anxious, uncomfortable, and displayed exclusionary behavior.

In parallel with the theme of language and communication, another prevalent theme was intergroup contact and friendship. It was evident that although they were initially prejudiced when the Syrian students first arrived, over time and owing to the intergroup friendships Turkish students' anxiety seemed to decrease, their self-esteem increased as they helped the Syrian students, they felt more secure, comfortable, happy, and began to accept the Syrian students as the friendships developed. Similarly, depending on the intergroup friendships, their getting to know each other more, level of acceptance, their sense of belonging and getting accustomed to each other, the Syrian students' anxiety decreased, their trust in each other increased, and they felt valued and accepted.

Another important theme raised by school counselors is the Syrian refugee students' feelings of acceptance and belonging in school and classroom settings. Refugee students were found to feel emotions such as security, self-worthiness, happiness, comfort, joy, and positivity when they were accepted by the Turkish students and felt that they belonged in their group. Naturally, when feelings of acceptance and belonging were lacking, they began to feel negative feelings of exclusion and rejection. School psychological counselors emphasized the importance of mixed activities, such as games, among Turkish and Syrian students, especially in terms of acceptance and sense of belonging of the Syrian students.

Another prominent theme is "exclusion and being excluded". It was found that the Syrian students did not feel secure and valued because they were mocked, not accepted, experienced anxiety of exclusion and faced prejudiced behavior. Another important theme that stands out in parallel with the theme of exclusion is the theme of perceived superiority. In particular, the Turkish students seemed to perceive themselves as superior because of Syrian students' language and communication problems and their inability to express themselves, and due to the fact that Turkish students were in an outstanding majority in the classroom. As a matter of fact, it can be concluded that the exclusion behavior and sense of superiority appeared to complement each other. Another prominent theme that can be seen as a natural consequence of exclusion and sense of superiority is "in-group solidarity". School psychological counselors stated that Syrian students felt more confident, relaxed, happy and positive, especially when they were together with their in-group members.

Another element that affects intergroup attitudes in the classrooms where refugee and resident students are educated together is the academic performance of the refugee students. Academically successful Syrian students were found to be more valued and accepted by the majority group of Turkish students and teachers. At the same time, it was determined that the Syrian students felt more secure and made more efforts not to lose those feelings of trust and worthiness.

Another important theme emphasized by school psychological counselors is “teacher behavior”. For example, the behavior of teachers, their warnings, wishes, and their acceptance was found to have a positive impact on, particularly, the acceptance of Syrian students by the whole class, and the behavior of Turkish students. On the other hand, it was also stated that the behaviors of the teachers towards Syrian students in terms of exclusion, disinterest, dislike and trying to get rid of them have a negative effect on the students. It was emphasized that teachers' negative behaviors created a sense of worthlessness in students.

Another important theme found in the statements of school psychological counselors was the "family". Especially, the content and style of their parents' discussions at the Turkish students' homes about Syrian refugees were found to have an effect on the behavior of children in schools towards the Syrians. Turkish children who were exposed to positive rhetoric at home felt secure and comfortable and those who did not felt uncomfortable and insecure. The suggestions by the families, such as, "Stay away from the Syrians" caused students to grow away from each other, while suggestions such as "Let's help" brought them closer and helped Turkish children feel safe. Similarly, Syrian families' “Be careful, they might exclude you” warnings were found to have an impact on Syrian children. Therefore, it was determined that, at the elementary school level, the attitudes, opinions, and impressions of the parents regarding the out-group members were rather effective on the children.

Within the framework of school psychological counselors' views, Syrian and Turkish elementary school students' attitudes towards each other were attempted to be identified within the categories of intergroup trust, value, comfort, happiness, positivity. Intergroup contact frequency and quality, cross-group friendship, acceptance to group behaviors were found to be the focus of the statements of school psychological counselors on the themes of intergroup trust, value, comfort, happiness, and positivity. Both Turkish and Syrian students were found to feel safe, valued, comfortable, happy and positive or unsafe, or worthless, uncomfortable, unhappy and negative depending on the content and nature of friendships, contact, relationships and the interactions in the classroom environment, and the extent to which they are constructive and positive. Therefore, it can be said that the key element here is the frequency and quality of intergroup friendship and contact among the elementary school students with different social identities.

Conclusion. As a result of this study, the effective use of Turkish as a common language was found to be the key factor in intergroup communication, contact, friendship, integration, and harmony. When Turkish as a common language cannot be used effectively, essential communication cannot be established.

It can be said that the development of positive intergroup contact and friendship between the refugee and the resident children who receive education in the same classrooms is very important in terms of reducing prejudice and discrimination between groups and developing positive attitudes and adaptation of refugees. In order to ensure the adaptation and integration of refugee students with the members of the host culture, it can be said that there is an inverse relationship between the perception of acceptance and belonging of refugee children and their perception of exclusion and discrimination. Therefore, it can be said that the cross-group friendships of refugee students in the school setting will be decisive in terms of their harmony and integration with the host culture and members of this culture. People who perceive to be excluded because of group identity either embrace their own in-group identity or prefer to carry the identity of the host nation as common in-group identity while maintaining their in-

group identity. It can be said that this preference will facilitate harmony and integration. It can also be said that in the development of intergroup contact, friendship, cooperation, and positive attitudes, it is important to explore the strengths and academic competence areas of the minority individuals and to organize cooperation, contact, and interaction through strengths, both in terms of the integration and acceptance of refugee students as well as intergroup relations.

It is determined that in settings where students with different social identities are schooled together, teacher behaviors are both in decreasing intergroup prejudice, exclusion, discrimination behaviors, and in developing and increasing intergroup contact, friendship, cooperation, integration, and positive attitudes. Similarly, it can be said that students' families' reactions, behaviors, opinions, and emotions regarding their children's intergroup relations, will determine the behavior of elementary school children towards people with different social identities in their schools or social circles.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değer Eğitiminin Gerekliliği ve Hayat Bilgisi Dersi Bağlamında İşlevselliği

The Necessity of Value Education According to the Opinions of Pre-service Primary Teachers and Functionality of Life Science Course

Aslı Gündoğan*

To cite this article/ Atıf için:

Gündoğan, A. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değer eğitiminin gerekliliği ve hayat bilgisi dersi bağlamında işlevselliği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 599-628.
doi: 10.14689/issn.2148- 624.1.8c.2s.8m

Öz. Sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitiminin gerekliliği ve Hayat Bilgisi dersi bağlamındaki işlevselliğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören toplam 60 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri açık uçlu anket ve günlük planlar yoluyla toplanmıştır. Açık uçlu anketler ve günlük planlar içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitimi bireysel, toplumsal, eğitsel ve evrensel bakımdan gerekli bulunmuşlardır. Öğretmen adayları Hayat Bilgisi dersinde değer eğitimi dersin doğasına uygunluk, çocuğa ve topluma katkısı, sorunlar ve öneriler temalarıyla açıklamışlardır. Sınıf öğretmeni adayları Hayat Bilgisi dersinde en çok sevgi, saygı, vatanseverlik ve sorumluluk değerlerinin olması gerektiğini düşünmüşlerdir. Son olarak sınıf öğretmeni adayları hazırladıkları günlük planlarda en çok sorumluluk ve duyarlılık değerlerine yer vermiş; değer öğretiminde çoğunlukla değerleri doğrudan aktarma yoluyla öğretmeyi tercih etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Hayat Bilgisi dersi, değer eğitimi, sınıf öğretmeni adayları.

Abstract. The aim of this study was to determine the necessity of value education and functionality of pre-service primary teachers of life science course. Research was designed in the basic qualitative research methods. 60 pre-service primary teachers from the department of primary school teaching at a public university participated in the study. Research data were collected through open-ended questionnaires and daily plans; those were analyzed by content analysis method. According to the results, pre-service primary teachers found value education necessary in terms of individual, social, educational and universal. They explained the value education in the life science course in terms of its suitability to the nature of the course, its contribution to the child and society, problems and suggestions. Pre-service primary teachers think that there should be values of love, respect, patriotism and responsibility. They included responsibility and sensitivity in their daily plans and preferred to teach values through value transfer approach.

Keywords: Primary school, life science course, value education, pre-service primary teachers.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.08.2019

Düzeltilme Tarihi: 10.04.2020

Kabul Tarihi: 20.04.2020

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Uşak Üniversitesi, Türkiye, asli.gundogan@usak.edu.tr, ORCID:0000- 0003-3786-6775

Giriş

Birey, doğduğu andan itibaren bireysel kimliğini oluşturma ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlayarak toplumun bir parçası olma çabası içindedir. Bireyin yaşadığı dünyaya gerek bireysel gerekse toplumsal bakımlardan uyumu, onun kimi temel nitelikleri edinmesiyle mümkün olabilir. Bu niteliklerin başında gelen değerler, bireyin yakın çevresine uyum sağlaması, sosyal hayatta var olması ve evrensel yetkinlikler kazanarak küresel vatandaş özelliklerine sahip olması bakımlarından ona yol gösteren temel yapı taşlarıdır. Değer kavramına yönelik alanyazında farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Değerler, kişinin yaşamında ona yol gösteren ve önem sırasına göre farklılaşan, istenen amaçlarıdır (Schwartz ve Sagiv, 1995). Değerler, belirli bir davranış biçiminin veya varoluş durumunun kişisel veya sosyal olarak zıt bir davranış biçimine ya da varoluş durumuna göre tercih edilebilir olduğuna dair kalıcı inançlardır (Rokeach, 1973'ten akt., Rokeach ve Regan, 1980). Bir başka tanıma göre değerler, bir davranışa karar vermede, inanç ya da eylemlerin değerlendirilmesinde referans noktası olarak kabul edilen; kişisel bütünlük ve bireysel kimliğe yakından bağlı olan prensipler, idealler, standartlar ya da yaşam duruşu olarak açıklanmaktadır (Halstead, 2005). Güngör (1993) ise değerleri "bizim hayatımızın gayeleridir; hatta sadece kendi hayatımızın değil, başkalarının hayatı için de gaye olmasını istediğimiz şeylerdir" (s.84) olarak tanımlamış; değer hükümlerinin bir şeyin arzu edilebilir -iyi- ya da edilemez -kötü- olduğunu belirten ifadeler olduğunu belirtmiştir. Bu tanımlarda değerlerin bireysel ve sosyal hayatta varolmasına, tercih edilebilir olmasına, iyi ve kötü ayrımı yapmada ölçüt olarak kabul edilmesine ve bireysel ve toplumsal bakımdan ilgi, istek ve arzuların oluşmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla değerler, en genel anlamıyla, kişinin amaçlarını gerçekleştirme, topluma uyum sağlama ve mutlu bir yaşam sürmesinde gereksinim duyduğu davranış eğilimleri olarak tanımlanabilir.

Etkili vatandaşlık yalnızca bireyin sahip olduğu akademik başarıyla değil, bunun yanında bireyin sosyal, duygusal, fiziksel ve psikolojik alanlarda da kendini geliştirmesiyle ilişkilidir. Günümüzde gerçekleşen olaylara bakıldığında akademik başarının tek başına yeterli olmadığı; öğrencinin bilgi birikiminin onu hayatta başarılı kılmaya yetmeyeceği bir gerçektir (Aydın, 2010). Bireyin çok yönlü gelişiminin sağlanmasında değer eğitimi oldukça önemli bir yer tutmakta; değerlerin insan yaşamını biçimlendirmedeki rolü, değerler eğitiminin gerekliliğini ve değerlerin nasıl öğretileceğini gündeme getirmektedir. Araştırmacılar, değer öğretimine yönelik farklı yaklaşımlar ortaya koymuştur. Bu yaklaşımlardan biri olan telkin yöntemi, değerlerin doğrudan öğretimine yönelik olup bireyin, yetişkin tarafından öğretilenleri sorgulamadan kabul ederek öğrenmesiyle açıklanmaktadır (Ulusoy, 2017). Değer açıklama yöntemi ise bireye, kendi değerlerini belirleme, değerler arasındaki uyumsuzluğu ortadan kaldırma ve tutarlı değerler sistemi geliştirme olanağı sağlamaktadır (Leenders ve Veugelers, 2009). Bir başka yöntem olan değer analizi, bireyin değer içeren sorunları akılcı, mantıklı ve planlı biçimde çözmesini içermektedir (Akbaş, 2008). Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına dayanan ahlaki ikilem yöntemi, "öğrencilerin kendi değerlerini, ahlaki ikilem durumu yaratan örnek olay içinden kendilerinin belirlemelerini sağlayan bir yaklaşımdır" (Kurtde-Fidan, 2015, s.257). Karakter eğitimi yaklaşımı ise, çocuğun temel insani değerleri öğrenmesi, değerlere ilişkin duyarlı olması ve bunu yaşantıya dönüştürme çabası olarak açıklanmaktadır (Ekşi, 2003). Değer öğretimine yönelik olan yaklaşımlara bakıldığında, öne çıkan hususun; değerlerin doğrudan öğretilmesi ya da düşünme becerilerinin işe koşularak öğrenilmesine yönelik olduğu görülmektedir (Uzunkol, 2014). Buna dayalı olarak değer öğretiminin temelde, değerleri doğrudan öğretme ve değer geliştirme yoluyla edindirme olarak iki biçimde gerçekleştirildiği söylenebilir.

Okul, değerlerin doğrudan ya da dolaylı olarak öğretildiği kurum olup, değerleri tanıma, içselleştirme ve yaşantı haline dönüştürmede önemli rollere sahiptir. Okullar hak, özgürlük, saygı, hoşgörü, katılım gibi demokratik değerlerin sınanması (Elkatmış, 2016) bunun yanında pek çok evrensel, ulusal ve ahlaki değerlerin edinilmesinde bireye etkili öğrenme ortamları sunmaktadır. Bu noktada okullarda gerçekleştirilen değer eğitiminin büyük sorumluluğunu öğretmenler üstlenmektedir. Öğretmenler, düşünsel olarak kabul görmüş değerlere karşı duyarlı olmalı ve bunları ses tonu, yüz ifadesi, jest ve mimikleri kullanarak öğrencilerine göstermekten kaçınmamalıdır (Dunlop, 2005). Kısaca öğretmenler, kendi yaşamlarında benimsedikleri değerlerle öğrencilerine model olmalı ve değerlerin gözleme dayalı olarak edinilmesi için uygun ortamları yaratmalıdırlar (Erbil-Kaya, 2015). Özellikle küçük yaşlardaki çocuklarla ilgilenen sınıf öğretmenleri, onların değer oluşturma süreçlerinde doğrudan etkiye sahiptir. İlkokul dönemindeki çocukların model alarak öğrenmeye eğilimli olduğu, değer eğitiminde de yol gösterme ve model olmanın öğrenme sürecinin en önemli ögesi olduğu (Yazar, 2016) ortadadır. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin doğru model olma ve gözleme dayalı öğrenme ortamları oluşturma konusundaki yetkinliği ve istekliliği, ilkokul çocuklarının değerlerin farkına varmalarını ve benimsemelerini önemli ölçüde etkilemektedir.

Öğretmenlerin değerler ve değerlerin etkili yollarla kazandırılmasına yönelik yetkinliklerinin, lisans eğitimleriyle bağlantılı olduğu söylenebilir. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki bilim ve teknoloji tabanlı yenileşmelerin yanında Türk eğitim sistemindeki yapısal değişiklikler, öğretmen eğitimi programlarının sürekli olarak güncellenmesi gereksinimini doğurmaktadır. Toplumların gereksinimlerinin değişmesi ve dolayısıyla beklenen öğretmen profilinin önceki yıllara göre farklılaşmasına bağlı olarak yapılan değişiklikler, öğretmenlerin alan ve meslek bilgisinin yanında genel kültür bilgisini artırmaya ve nitelikli öğretmen özellikleri kazandırmaya yöneliktir. Nitekim yapılan değişiklik ve yenileşmelerin sonucusu, söz konusu gerekçeler doğrultusunda 28.02.2017 tarihli YÖK Genel Kurul kararıyla eğitim fakültelerindeki lisans programları güncellenerek kamuoyuna sunulması olmuştur (YÖK, 2017). Bu kapsamda hazırlanan raporda alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik bakımdan donanımlı, motivasyonu yüksek, toplumun temel değerlerini ve ideallerini özümsemiş üstün niteliklere sahip öğretmen adayları yetiştirmeye önemli bir vurgu yapıldığı görülmektedir. Buna ek olarak mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra, mesleki değerleri özümseyip meslek hayatı boyunca uygulayan; milli, manevi ve evrensel değerleri içselleştirmiş öğretmenlere gereksinim olduğunun altı çizilmiştir (YÖK, 2017). Bu bağlamda uygulanan öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarında ulusal, evrensel, ahlaki ve mesleki değerleri benimseyip, kendi yaşayışlarında uygulayarak mesleğe atandıkları zaman öğrencilerine aktarmalarını öğörmektedir.

Çocuklarda değerlerin erken yaşlarda büyük ölçüde oluştuğu ve ileriki dönemlerde değişmesinin zor olduğu (Kılınç, 2015) düşünüldüğünde, çocuğun değerleri doğru biçimde öğrenmesi ve içselleştirmesinde yaşamın ilk yıllarının oldukça kritik bir öneme sahip olduğu ve bu dönemde bilinçli değer eğitimi uygulamalarının gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilmektedir. Değerlerin erken yaşlarda sistematik, planlı ve eğitim programlarına uygun biçimde verilmesi, çocuğun ileride iyi bir insan olmasına yönelik olumlu adımlar atılmasını sağlayabilmektedir. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla önemi ve sorumluluğu olduğu söylenebilir. Çünkü çocuk, aileden sonra toplumsallaştığı ilk yer olan okulda öncelikle sınıf öğretmeniyle karşılaşmakta; öğretmenin bilgisinin yanında tutum, davranış ve değerleri çocuğun hayatını biçimlendirmede önemli rol oynamaktadır. Buna bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin planlı ya da örtük biçimde gerçekleştirdikleri değer eğitimi uygulamaları, ilerde

nasıl bir toplum oluşacağına da yön vermekte; dolayısıyla toplumun ve ülkenin geleceğini belirlemektedir. Değer eğitiminde öğretmen faktörünün yanında dersin doğasının, kapsamının ve kazanımlarının değer oluşturma ve geliştirmeye uygun olması gerekmektedir. Bu noktada ilkökuldaki derslerden biri olan Hayat Bilgisi dersi, eğitim kurumlarında değerler eğitiminin yapıldığı ilk derslerden biridir (Kurtdebe-Fidan, 2015). Hayat bilgisi dersi çocuğun gerek kendisini ve çevresini gerekse üyesi olduğu toplumun sahip olduğu değerleri bilmesi ve kendine özgü değerleri oluşturmaya bakımlarından önemlidir (Öztürk, 2013). Akademik bilginin yanında günlük yaşama uyum sağlama, yaşamla ilgili kimi temel beceriler edinme ile kendine ve kendinden farklı olana karşı olumlu tutum geliştirme Hayat Bilgisi dersinin odaklandığı temel konular arasındadır. Bu ders ile çocuğa yakın çevresinden hareketle dünyaya uyum sağlamada gereksinim duyacağı temel bilgi, beceri ve değerler öğretilmekte; bunları yaşantı haline getirmesi sağlanmaktadır. Değerler de bu amaca hizmet etmede önemli bir işleve sahiptir. Değerler mutlu bireylerin, buna bağlı olarak ta mutlu toplumların oluşmasında bilgiden daha fazla önem taşımaktadır (Şimşek, 2013). Dolayısıyla Hayat Bilgisi dersinin değer eğitiminin işlevselliğine oldukça katkı sağladığı; aynı zamanda değer eğitiminin de Hayat Bilgisi dersinin önemli bir parçasını oluşturduğu söylenebilir.

Dersin içeriğinin değerlerle sıkı bir ilişki içinde olması, öğretim programında da değerlere ayrı bir önem verilmesini beraberinde getirmiş; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında, “öğrenciler milli, manevi ve insani değerleri yaşantısal hale getirir”, “Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ifadeleri ile değer eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca programdaki kazanımların çoğunun ulusal, evrensel ve ahlaki değerlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Hayat Bilgisi dersi kapsamında sınıf öğretmenlerinden kazanımları değerlerle ilişkilendirilerek sunmaları beklenmekte; bu beklenti ise onların öğretmen eğitimi sürecinde değer eğitimine yönelik bilgi ve farkındalıklarının önemini gündeme getirmektedir. Nitekim, Mergler ve Spooner-Lane (2012) öğretmen adaylarının kendi değerlerini ve bu değerlerin toplumsal değerlerle olan bağlantısını sorgulamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Değer eğitiminin önemine yapılan vurgular ve böyle bir eğitime duyulan ihtiyaç, değer eğitiminde sınıf öğretmeni adayları ve Hayat Bilgisi dersinin rolü çerçevesinde bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuş; sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitiminin gerekliliğine ve Hayat Bilgisi dersinde değer eğitiminin işlevselliğine yönelik düşünceleri araştırmaya değer bulunmuştur. Alanyazında değer eğitimi sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine ve anekdot kayıtlarına göre ele alan (Gürdoğan-Bayır, Çengelci-Köse ve Deveci, 2016), değer algılarını metaforlar yoluyla inceleyen (Aladağ ve Kuzgun, 2015; Aydın ve Sulak, 2015) ve Hayat Bilgisi dersi ile ilişkilendiren (Bal ve Anılan, 2019; Demir ve Demirhan-İşcan, 2007; Geçit ve Gencer, 2011; Gürdoğan, 2019; Meydan, 2010; Şimşek, 2013; Uzunkol ve Yel, 2016; Yaşaroğlu, 2018; Yıldırım ve Turan, 2015) farklı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ise sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitiminin önemine, Hayat Bilgisi dersi öğretme-öğrenme sürecindeki uygulamalarına ve olası sorunlar ile çözüm önerilerine yönelik görüşleri ile bu görüşlerini hazırladıkları ders planlarına nasıl aktardıklarına ilişkin bilgi sunması bakımlarından alanyazındaki araştırmalardan farklılık göstermektedir. Buna dayalı olarak sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitiminin gerekliliğine yönelik görüşleri, kendi değer oluşturma ve geliştirme süreçlerini ortaya çıkararak değerlere yönelik farkındalıklarının ve yetkinliklerinin ortaya çıkarılması, ileride nasıl bir öğretmen olacaklarına yönelik ipucu sunması ve değer eğitimi gerçekleştirme yollarını ortaya koymaları bakımlarından önemlidir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersinde değer eğitiminin işlevselliğine yönelik düşünceleri, değerler ile Hayat Bilgisi dersi arasındaki bağlantıyı kavrayabilmeleri ve mesleğe başladıklarında Hayat Bilgisi dersinin içeriğini alternatif yöntemler temelli değer eğitimi

uygulamalarıyla tasarlayarak öğrencilerine zengin öğrenme ortamları sunabilmeleri açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitiminin gerekliliği ve Hayat Bilgisi dersi bağlamındaki işlevselliğine yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitiminin gerekliliğine yönelik görüşleri nedir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersinde değer eğitiminin işlevselliğine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, temel nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma, “bireylerin oluşturdukları anlamları inceleyerek alana özgü açıklama ya da teori geliştirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Özden ve Saban, 2017, s.5). Nitel araştırmalar, algı, tutum ve süreçlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Glesne, 2015). Bu kapsamda araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitimi ve Hayat Bilgisi dersinde değer eğitiminin işlevselliğine yönelik oluşturdukları anlam ve algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği bölümü üçüncü sınıfta öğrenim gören 60 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Ölçüt örneklemede temel anlayış önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmada katılımcıları belirlerken ‘Hayat Bilgisi Öğretimi’ ile ‘Öğretim İlke ve Yöntemleri’ derslerini almış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcıların 42’si kadın, 18’i erkek öğretmen adaylarından oluşmuştur. Öğretmen adayları orta sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip ailelerden gelmektedirler. Katılımcılar arasında az da olsa doğu ve güneydoğu illerinde yaşayan ailelere mensup olanlar da bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmen adayları, bölümde öğrenim görmeye başladıklarından bu yana, bölümün hazırladığı sosyal ve kültürel faaliyetlere etkin olarak katılmaya, bu etkinliklerde sorumluluk almaya ve sanatın farklı alanlarında yeteneklerini ortaya koymaya isteklidirler. Katılımcıların, öğretim derslerini uygulamalı ve zenginleştirilmiş öğretim materyalleri kullanmada oldukça çaba sarfettikleri, araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Araştırmacının katılımcı grupla geçirdiği zaman dilimlerinde yaptığı gözlemlere dayalı olarak, öğretmen adaylarının çoğunluğunun sorun çözmede gerçekçi yöntemlere başvurduğu, bir olaya veya duruma farklı açılardan bakabildikleri ve öğretmenlik mesleğini ortaya koymada istekli ve kaygılı oldukları söylenebilmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında açık uçlu anketten ve öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimi dersi kapsamında hazırladıkları günlük planlardan faydalanılmıştır. Açık uçlu anket, iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitiminin gerekliliğine ve Hayat Bilgisi dersindeki işlevselliğine yönelik görüşlerini belirlemeye ilişkin sorular yer almıştır. Öncelikle öğretmen adaylarının değer eğitimi ve değer eğitiminin Hayat Bilgisi dersinde işe koşulmasına yönelik görüşlerini ortaya çıkarabilecek beş soru belirlenmiş; taslak olarak hazırlanan form sınıf eğitimi alanında 2 uzman ile 2 sınıf öğretmenine gönderilmiştir. Uzman dönütleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış, kimi soruların ifade edilmiş biçimi yeniden düzenlenmiş ve forma son hali verilmiştir. Anket formunda yer alan sorulardan bazıları şöyledir: “Okullarda değer eğitime neden gereksinim duyulmaktadır? Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılması gereken değerlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Hayat Bilgisi dersinin değer eğitime katkısı konusundaki düşünceleriniz nelerdir?” Günlük planlarda ise öğretmen adayları 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’ndan seçtikleri kazanımları değerler ile ilişkilendirmişler ve öğretme-öğrenme sürecini hem kazanımı edinmeye hem de değerleri içselleştirmeye yönelik olarak tasarlamışlardır. Günlük planların biçimsel yapısı giriş (dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme), geliştirme (etkinlikler) ve sonuç (değerlendirme) bölümlerinden oluşmuştur. Öğretmen adayları planları iki ya da üç kişi eşleşerek hazırlamışlardır. Günlük planların analizinden elde edilen veriler, öğretmen adayları tarafından hazırlanan toplam 26 günlük plandan toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmacılar veri analizini tümevarımsal olarak gerçekleştirme eğiliminde olduklarından dolayı (Özden ve Saban, 2017), öğretmen adaylarının açık uçlu anket sorularına verdikleri yanıtlar ile hazırladıkları planların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, “birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kavramlar çerçevesine bir araya getirme ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanmada” kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.227). Bu nedenle de araştırmada, öncelikle verilerin ayrıntılı analizi sonucu ortaya çıkan kodlar, kodların birleştirilmesiyle oluşan alt temalar ve son olarak alt temaların mantıklı biçimde bir araya gelmesiyle oluşan temalar oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak için bir alan uzmanından destek alınmış; araştırmacı ve alan uzmanının kodlamaları Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı x 100 (Miles ve Huberman, 1994) formülü ile hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda analizlerin güvenilirliği %93 olarak bulunmuş olduğu için analiz sürecinin güvenilir biçimde gerçekleştiği varsayılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının açık uçlu anketteki sorulara verdikleri yanıtlardan ve hazırladıkları ders planlarından doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Bunun yanında araştırmada öğretmen adayları tarafından hazırlanan toplam 26 günlük plan doküman olarak kullanılmıştır. Günlük planlar, araştırmacı tarafından kullanılan strateji-yöntem-teknikler, değerler ve temel aldıkları değer öğretimi yaklaşımları bağlamında tek tek incelenmiş, veriler de şekil kullanılarak sunulmuştur. Ders planlarından elde edilen veriler ile açık uçlu anket yoluyla elde edilen veriler, bulguların tamamında birleştirilerek sunulmuştur. Böylelikle verilerin raporlaştırılmasında bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir.

Araştırmacı Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı hem araştıran hem de öğrenen rollerini üstlenmektedir (Glesne, 1998). Bu araştırmada da araştırmacı, öncelikle araştıran rolüne yönelik olarak alanyazın taraması gerçekleştirmiş; Türkiye’de değer eğitimi ve Hayat Bilgisi dersiyle ilgili yapılan çalışmaları incelemiş ve bunlara dayalı olarak araştırmanın gerçekleştirildiği Hayat Bilgisi Öğretimi dersinin içeriğini oluşturmuş, bir dönemlik dersin içeriğine “Hayat Bilgisi Dersinde Değer Eğitimi ve Uygulamaları” başlığını eklemiştir. Bu başlık altında işlenen dersler yaklaşık üç hafta sürmüş, sonrasında ise araştırmacı öğrencilerden, bu derste hazırladıkları ders planlarını; 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’ndaki değerler ile ilişkilendirmelerini istemiştir. Araştırmacının öğrenen rolüne yönelik olarak ise öğrencilerin hazırladığı ders planları incelenmiş ve öğrencilere geri bildirimler verilmiştir. Sürecin tamamında katılımcılar, sınıfta oluşturdukları tartışma ortamlarında Hayat Bilgisi dersinde değer öğretimi gerçekleştirmek için seçilecek strateji, yöntem ve teknikleri, Hayat Bilgisi dersinin doğası ve değer eğitimiyle olan ilişkisini somut ve güncel örneklerle tartışmışlardır.

İnandırıcılık

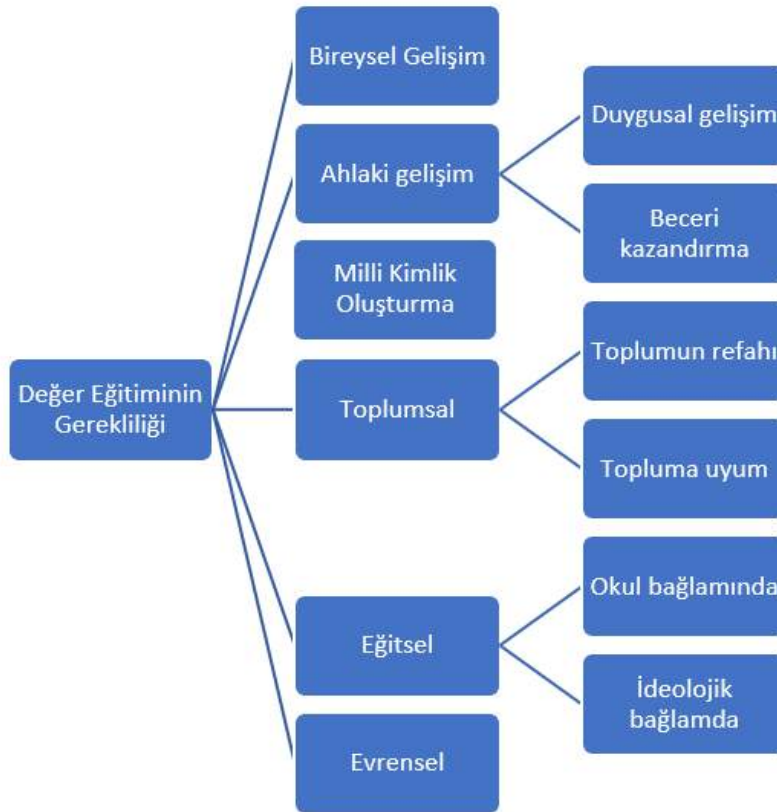
Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçlerinin şeffaflığını ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Creswell (2007), inandırıcılığın sağlanmasında işe koşulan sekiz stratejiden söz etmiştir. Bunlar; uzun süreli etkileşim ve gözlem, çeşitleme, uzman görüşü, olumsuz durum analizi, önyargıları açıklama, katılımcı onayı, ayrıntılı betimleme ve dış incelemelerdir. Bu araştırmada araştırmacı katılımcılarla bir dönem boyunca Hayat Bilgisi Öğretimi dersini yürütmüş ve gözlem yapma olanağı bulmuştur. Açık uçlu anket ve günlük planları kullanarak çeşitleme stratejisinden yararlanmıştır. Araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulmasında, veri toplama ve analiz süreçlerinde meslektaşlarından fikir ve bilgi alarak, uzmanların araştırmaya katkı getirmesi sağlanmıştır. Araştırmacının topladığı verileri derinlemesine analiz ederek verilerle uzun zaman meşgul olması, ilgili yerlerde uzman görüşlerine başvurması, veri toplama ve analiz sürecinde sürekli katılımcılarla etkileşim halinde olması, katılımcıların ifadelerinin doğrudan alıntılarla kullanılması gibi işlemler çalışmanın inandırıcılığını artırmaktadır. Etik ilkelerin temel alınması kapsamında ise öncelikle Uşak Üniversitesinden 22.07.2019 tarih ve E.25167 sayılı ile etik kurul izni alınmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılara çalışma hakkında açıkça bilgilendirme yapılmış, katılımcıların gizliliği sağlanmış ve katılımcılardan ses ve görüntü kaydı için onam alınmıştır. Bunlara dayalı olarak araştırmada inanırılığının sağlandığı ve araştırmanın etik ilkeler çerçevesinde gerçekleştirildiği söylenebilir.

Bulgular

Araştırmada sınıf öğretmenleri adaylarına göre değer eğitimi, “Değer Eğitiminin Gerekliliği” ve “Hayat Bilgisi Dersinde Değer Eğitimi” olarak iki temel başlıkta incelenmiştir.

Değer Eğitiminin Gerekliliği

Araştırmanın birinci sorusunda sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitiminin gerekliğine yönelik görüşleri sorgulanmıştır. Bu kapsamda ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Sınıf öğretmeni adaylarına göre değer eğitiminin gerekliği

Öğretmen adaylarının değer eğitiminin gerekliğine yönelik görüşleri bireysel, toplumsal, eğitsel ve evrensel olmak üzere dört temadan oluşmuştur. Şekil 1’de görüldüğü gibi değer eğitiminin gerekliğini bireysel gelişim bakımından değerlendiren sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri bağlamında ahlaki gelişim, duygusal gelişim ve beceri kazandırma olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur. Ahlaki gelişime yönelik görüş bildiren öğretmen adaylarına göre değer eğitiminin öncelikle iyi ahlaklı bireylerin yetiştirilmesi için gerekli olduğu ortaya konmuştur. Buna yönelik ifadelerden biri, “Önce iyi insan yetiştirebilmek, kötüye kötülükle karşılık vermemek için değer eğitimine ihtiyaç duyarız” biçimindedir. Bir diğer ifade ise şudur: “Değerler, öğretilir ve öğrenilebilir olgulardır. İnsan değerleri bilerek doğmamaktadır. O yüzden değerler bir eğitim konusudur ve insanın insanca yaşama çabasına yardımcı olması bakımından değerler eğitimi gereklidir.” Öğretmen adaylarının değer eğitiminin ahlaki boyutuna vurgu yapan ifadeleri, bireyin sahip olması gereken niteliklerin başında iyi ahlaklı olması gerektiğini gördükleri biçimde yorumlanabilir. Bunu destekler biçimde, Hayat Bilgisi dersine verilmesi

gereken değerler arasında iyi ahlaklı olmaya yer verdikleri de elde edilen bir diğer bulgudur ve sözkonusu düşünceleriyle örtüşen niteliktedir.

Öğretmen adaylarına göre ahlaki gelişimin yanında ortaya çıkan diğer iki tema, duygusal gelişim ve beceri kazandırmadır. Çocukların duygusal gereksinimlerine yanıt verilmesi, mutlu bireyler olarak yetişmeleri, öğrenme ortamından keyif almaları bakımlarından değer eğitime gerek duyulmaktadır. Buna yönelik görüşlerden biri, *“Okullarda değer eğitimi verilmesi önemlidir. Böylelikle çocukların duygusal gereksinimlerine de yanıt verebiliriz ve mutlu bireyler olarak yetişmelerini sağlayabiliriz”* ifadesiyle açıklanmıştır. Bir diğer görüş ise okullarda değer eğitimi, *“Çocuğun mutlu olması için gereklidir. Böylece o çocuktan ne vatanını sevmeyen asker ne şefkat bilmeyen öğretmen ne de merhametsiz bir doktor olur”* biçimindedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarına göre okullarda çocukların sağlıklı duygusal gelişim dönemlerinden geçmelerinde değer eğitimi gereklidir. Bunun yanında öğretmen adayları, beceri kazandırma alt temasında empati ve iş birliği kodlarıyla görüşlerini açıklamışlardır. Çocuğun olaylara başka bir kişinin gözünden bakabilmesi, kendini onun yerine koyması ve buna dayalı olarak sağlıklı çıkarımlar yapabilmesinin temelinde değerler görülmüştür. Bu konuda şu ifade oldukça önemlidir: *“Çocuğun bir konuya ilgili davranışlarını sergilerken kendini karşısındakinin yerine koyarak düşünmesi ve hareket etmesi, sahip olduğu değerlerle ilgilidir. Empati kurmayı sağlamak için değerler önemlidir.”* İşbirliğine yönelik ise öğretmen adaylarından biri görüşünü, *“Bence kişinin sosyal yaşamında mutlu olması ve uyum sağlaması için diğerleriyle iyi ilişkiler kurması gerekiyor. Yani işin sosyal boyutu ön planda. İş birliği içinde yaşamayı bilmesi gerek”* olarak ifade etmiştir. Bu ifadeler, öğretmen adaylarına göre değer eğitiminin topluma uyum sağlama ve diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler içinde olma bakımlarından gerekli olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları böyle düşüncelere sahip olmakla birlikte, öğretmen adaylarının hazırladıkları günlük planlara bakıldığında yalnızca bir öğretmen adayının planında işbirlikli öğrenme yöntemine yer verdiği görülmüştür. Bu bulgu, öğretmen adaylarının düşüncelerini, uygulamada işe koşmadıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerine göre milli kimlik oluşturma bakımından değer eğitiminin gerekliliği hem bireysel hem de toplumsal alanda değerlendirilmiştir. Bu noktada katılımcılara göre çocuğun gerek ailesine gerekse vatanına değer vermesi, ilkökul programlarında yer alan milli değerleri benimsemesi hem kendisine hem de yaşadığı topluma katkı sağlayacaktır. Nitekim bir öğretmen adayı görüşünü, *“Ülkesini ve vatanını seven bireyler yetiştirmek için değer eğitiminin verilmesi gereklidir”* olarak belirtirken, bir başkası *“Sahip olduğumuz birçok değer vardır. Vatan sevgisi, bayrak sevgisi, ailemiz... Mesela 23 Nisan'ın önemini daha iyi anlamaları için değer eğitime ihtiyaç duyulur”* ifadesini kullanmıştır. Öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersinde verilmesi gereken değerler kapsamında vatanseverlik değerine çoğunlukla yer vermeleri, bu bulguyla paralellik göstermektedir. Ancak hazırladıkları planlarda ise milli değerlere özel olarak yer vermedikleri, genel olarak sevgi ve saygı değerlerini seçtikleri belirlenmiştir.

Şekil 1’de değer eğitiminin gerekliliğini toplumsal temasında ele alan öğretmen adaylarının görüşlerine göre ortaya çıkan alt tema ve kodlar görülmektedir. Kodlar, bir bütün olarak incelendiğinde, öğretmen adayları toplumda düzen ve uyum sağlanması, bireyin kendini yaşadığı topluma ait hissetmesi, değer yozlaşmasının önüne geçilmesi ve gelecek nesillere değer aktarımının sağlıklı biçimde yapılması bakımlarından değer eğitimi gerekli görmektedirler. Bu bağlamda dile getirilen görüşlerin çarpıcı olanlarından bir tanesi, *“Çünkü değerlerin tanımı toplumu düzenleme aracı olduğu için değer eğitime gereksinim duyulmaktadır. Bu düzen*

sayesinde toplum birbirine bağlı, saygı duyan ve uyum içinde yaşayan bireylerden oluşabilir” ifadesidir. Değer eğitiminin önemini bir başka aday, “Yozlaşan ve giderek değer kaybeden değer yargularımızın küçük beyinlere işlenmesi için” olarak dile getirmiştir. Değerlerin, bireyin ileriki yaşantısının niteliğinde önemli görülmesine vurgu yapan bir öğretmen adayı da görüşünü, “Gelecek nesillerin fikri, ahlaki ve bilimsel gelişimlerini mümkün olduğunca sağlam ve düzgün şekillendirmek için gerek duyulur” ifadesiyle açıklamıştır. Bunlara dayalı olarak öğretmen adayları değerlerin toplumun refahı için gerekli olduğunun altını çizmişler; toplumsal düzeni sağlamada, yozlaşmış fikirlerin önüne geçmede ve geleceğe yönelik sağlam adımlar atmada değerlerin oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Topluma uyum sağlama alt temasında ise, “Değer eğitimi verilmezse çocuk hayata tek yönlü bakar. Çocuk okulda değer eğitimi alır ve bunu hayatına yansıttığı ölçüde başarılı olabilecektir” görüşü ifade edilmiştir. Bu ifadesiyle değer eğitiminin gerekliliğini topluma uyum temelinde açıklayan öğretmen adayı, bireyin kendini içinde bulunduğu topluma ait hissetmesi ve okulda öğrendikleriyle gerçek yaşam arasında bağ kurabilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

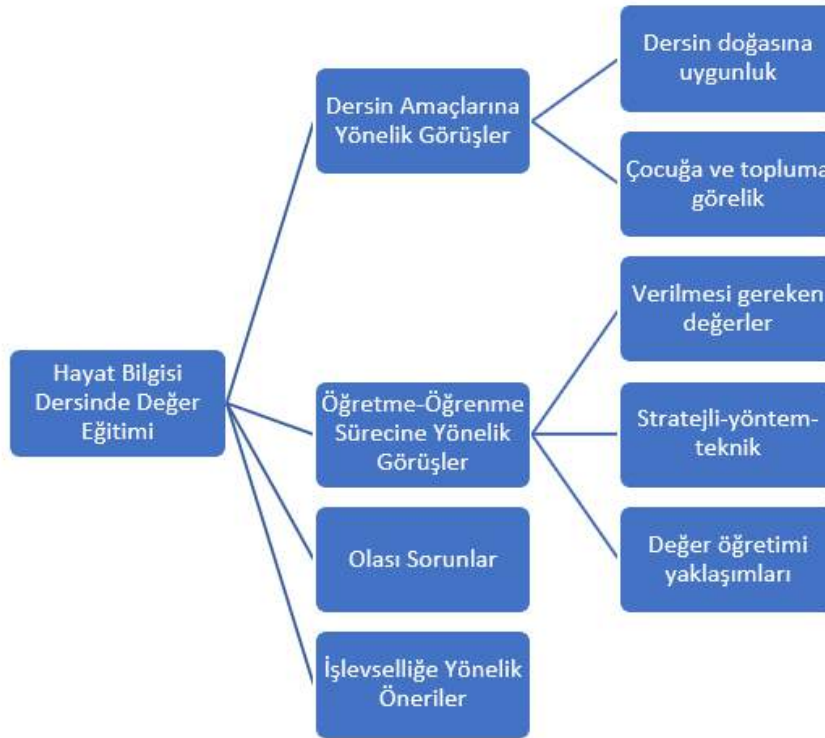
Araştırma kapsamında ortaya çıkan eğitsel teması, okul ve ideolojik bağlam olmak üzere iki alt temadan oluşmuştur. Öğretmen adaylarına göre tüm bilgi, beceri, tutumların yanında değerlerin de erken yaşlarda verilmesi, bireyin gelecekte nasıl bir insan olacağına yönelik ipuçları vermektedir. Bu bağlamda öğretmen adayları değerler eğitiminin erken yaşlarda verilmesini gerekli bulmuşlardır. Şu ifade oldukça önemlidir: “Tüm kurallar, değerler, ahlaki ve toplumsal sorumluluklar küçük yaştan itibaren edinilir. Eğitim, kalıcı ve sağlıklı davranış değişikliği yapmaktır. Bu yüzden davranışlar okulda değerler eğitimiyle sağlıklı hale getirebilir”. Ayrıca öğretmen adayları ifadelerinde, sadece akademik gelişimin önemsenmesinin yanlış olacağını ve hatta değer eğitiminin çocukların akademik gelişimlerini tamamladığını ve bu bakımdan gerekli olduğunu söylemişlerdir. Buna ilişkin ifade ise, “Bireyi sadece hayata bilgi dâhilinde hazırlayan bir kurumun eğitimi yetersizdir. Çocukların okulda öğrendikleri şeyler sadece bilgiden ibaret değil, aynı zamanda değerler de olmalıdır” olarak ortaya konmuştur. Bunların yanında öğretmen adaylarına göre devletin beklentisi ve yetiştirmek istediği birey profili, onlara göre değer eğitimi gerekli kılmaktadır ve devletin ideolojisiyle ilişkilendirilmiştir. Bu çıkarımı destekleyen ifade ise, “Her devletin her bir bireyden beklentileri vardır. Bu beklentiler çerçevesinde devletler oluşturmak istedikleri ve ahlak yasasına uygun bireyler yetiştirmek için değer eğitimine gereksinim duyar ve önem verir” biçimindedir.

Son olarak ise değer eğitiminin gerekliliğini evrensel bakımdan açıklayan öğretmen adaylarından biri, “Öğrencinin sadece yaşadığı çevrede değil, içinde bulunduğu dünyaya faydalı olması bakımından değer eğitimi gereklidir” ve bir diğeri, “Yaşadığımız dünyanın kültürlerini, farklılıklarını öğrenmesini sağlamak için değerler eğitimi gereklidir” biçiminde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarına göre değer eğitimi bireyin küreselleşen dünyaya uyum sağlamasında önemli ve gereklidir.

Hayat Bilgisi Dersinde Değer Eğitimi

Araştırmanın ikinci sorusunda sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersinde değer eğitiminin işlevselliğine yönelik görüşleri sorgulanmıştır. Bu kapsamda ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarına göre Hayat Bilgisi dersinde değer eğitimi; dersin amacına yönelik görüşler, öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşler, olası sorunlar ve işlevselliğe yönelik öneriler olmak üzere dört temadan oluşmuştur. Dersin amacına yönelik görüşler, dersin doğasına uygunluk ve çocuğa ve topluma görelik olmak üzere iki alt temadan oluşmuş, her tema kendi içinde kodlara ayrılmıştır.



Şekil 2. Sınıf öğretmeni adaylarına göre Hayat Bilgisi dersinde değer eğitimi

Dersin doğasına uygunluk alt teması *somutlaştırma, diğer derslere temel oluşturma, kazanım-değer ilişkisi ve iç içe olma* olmak üzere dört koddan oluşmuştur. *Somutlaştırma* koduna yönelik olarak öğretmen adayları Hayat Bilgisi dersinde soyut kavramlar olan değerlerin somutlaştırılarak sunulmasının, dersin yapısına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından birisi, “Hayat Bilgisi dersinde hayata yönelik ve aynı zamanda toplumda büyük öneme sahip değerler somutlaştırılır ve çocuklara aşılanır” biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen adayı ise, “Hayat Bilgisi dersi değerlerin doğal akış içinde verilmesi için hayattan, çevreden ve toplumsal değerlerden oluşan bir derstir. Bu durum değer eğitiminin somutlaştırılması hayattan ve çevreden örnekler verilmesi konusunda ideal bir derstir” olarak düşüncesini açıklamıştır. Ne var ki, hazırladıkları planlara bakıldığında ise sıklıkla sunuş yoluyla öğretim ve soru-cevap tekniğini kullanmış olmaları, bu düşünceleriyle görece çelişmektedir. Çünkü öğretme-öğrenme sürecinde soyut kavramların somut biçimde sunulması için öğrenciyi etkin kılan strateji-yöntem-teknikler seçilmelidir. Bu noktada öğretmen adaylarının görüşleriyle, uyguladıkları etkinliklerin farklılık göstermesi önemli bir bulgudur. *Diğer derslere temel oluşturma* kodunda öğretmen adayları bu derste edinilen değerlerin sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerindeki değer eğitimi için zemin hazırladığını vurgulamışlardır. Bu bağlamda görüş belirten öğretmen adaylarından birisi, “Hayat Bilgisi dersi sosyal bilgiler ve fen bilimler

dersinin temelidir. Her şeyi geçtim, sosyal bilgiler dersi toplumu ve sosyal yapıyı anlatan derslerden biri olduğu için değer eğitimi çok önemli. Hayat Bilgisi dersinde bu değerleri öğrenmeyen çocuk, ileriki yıllarda göreceği derslerde de sıkıntı yaşayabilir” olarak düşüncesini ortaya koymuştur. Bir başka kod olan *kazanım-değer ilişkisi* bağlamda ortaya çıkan görüşlere göre Hayat Bilgisi dersi gerek amaçları gerekse kazanımları bağlamında düşünüldüğünde çocuğun edinmesi gereken değerleri barındıran bir derstir. Bir öğretmen adayı bu konudaki görüşünü, *“Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitimiyle çocuk topluma yararlı, ahlaki açıdan üstün toplumun koyduğu kurallara uyan birey olur. Örneğin çevreye çöp atmaması, attığı bazı atık pil, kâğıt gibi materyalleri çöpe değil de geri dönüşüm kutusuna atması gerektiğini, trafik kurallarına uyması gerektiğini öğrenir”* olarak açıklamıştır. Son olarak *ç içe olma* koduna yönelik görüş bildiren katılımcılardan biri, *“Hayat Bilgisi en temel anlamıyla çocuğa hayatın bilgisini sunar ve değerler de hayatın bir parçasını oluşturur”* diyerek ikisinin ortak paydada bulunduğunu vurgulamıştır. Başka bir katılımcı ise, *“Çocuklar ilk kez Hayat Bilgisi dersinde değerlerimizi anlamaya başlıyor. Bu derste hayatla ilgili temeller atılıyor ve değer eğitimi de hayattan ayrı düşünülemez. O yüzden bu ikisi iç içedir”* ifadesiyle, değerlerin ve Hayat Bilgisi dersinin doğrudan iç içe, birbiriyle bağlantı olduğunu belirtmiştir.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan çocuğa ve topluma görelilik alt teması *günlük yaşamı kolaylaştırma, mutlu bireyler yetiştirme, çevre bilinci geliştirme, kurallara uyma, kendini tanıma ve farklılıklara saygı* olmak üzere altı koddan oluşmuştur. *Günlük yaşamı kolaylaştırma* koduna yönelik öğretmen adayı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Günlük hayatta karşımıza çıkan herhangi bir olayı düşünelim. Bu olayı çocuk zaten ilk olarak Hayat Bilgisi dersinde gördüğü için, bu derste eğitimin katkısı onun hayatını kolaylaştırır”

“Hayat Bilgisiyle çocuklar günlük hayata ilişkin değerleri öğrenir ve bu ders onları hayata hazırlar”

Öğretmen adaylarına göre çocukların Hayat Bilgisi dersinde edindikleri değerler, onların günlük yaşayışını kolaylaştırmada ve onları hayata hazırlamada önemli görülmektedir. *Mutlu bireyler yetiştirme* koduna yönelik olarak öğretmen adaylarından biri, *“Nasıl Hayat Bilgisi dersi sorgulayan mutlu bireyler yetiştirmeyi amaçlıyorsa, değer eğitimi de mutlu ve bilinçli bireyler yetiştirip toplumsal düzeni sağlamayı amaçlar”* biçiminde görüşünü belirtmiştir. Buna göre öğretmen adayının Hayat Bilgisi dersinde değer eğitiminin çocuğun kendini iyi hissetmesine olanak verdiği vurgu yaptığı görülmektedir. Aynı zamanda araştırmanın birinci sorusunda değer eğitiminin gerekliliğini bireylerin mutlu olması bakımından açıkladıkları bulgusu, bu bulguyla örtüşen niteliktedir. Yine adayların, Hayat Bilgisi dersinde verilmesi gereken değerlerde, az da olsa mutluluk değerine yer verdikleri görülmektedir. *Çevre bilinci geliştirme* kodunda katılımcılardan biri görüşünü, *“bu derste aldığı değer eğitim sayesinde çocuk çevreye karşı duyarlı oluyor. Birey ilerde yerlere tükürmüyor, çöp atmıyorsa bunun temelinde bu derste aldığı değerler yatıyor”* biçiminde aktarırken, *kurallara uyma* kodunda, *“çocukların toplumsal kurallara uyup uyum içinde yaşamalarında Hayat Bilgisi dersinde öğrendikleri değerlerin önemi büyüktür”* ifadesi kullanmıştır. Hazırladıkları planlarda ise benzer biçimde doğa sevgisine yer verdikleri görülmektedir. Yine, *kendini tanıma* kodunda, *“çocuk davranışlarına bu derste öğrendikleriyle şekil verir. Kendini bu derste tanımaya başlar. Bu süreç içinde bazı değerlere sahip olur. Buna paralel olarak kendisi için doğruyu yanlış, iyiyi kötüyü ayırt eder”* ifadesini kullanan öğretmen adayı, bu derste verilen değer eğitimiyle çocuğun kendine yönelik farkındalık kazandığını belirtmiştir. Çocuğa ve topluma görelilik alt temasında son olarak ortaya çıkan *farklılıklara saygı* koduna yönelik öğretmen adayı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Farklı kültürleri tanıır, kazanımında çocuk kendi kültürü dışındaki kültürleri de öğrenecek ve belki ilerde bu kültürlerden arkadaşlıklar edinecektir. Bu bağlamda çocuğun farklılıklara açık olmasına katkı sağlayacaktır”

“Konu içinde olan farklılıklara saygı gibi hassas konularda bilinçlenerek çocuğun günlük yaşamında daha dikkatli ve empati kurabilmesini sağlıyor”.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarına göre Hayat Bilgisi dersinde verilen değerler eğitimi sayesinde çocuklar kendilerinden farklı olanlara empatiyle yaklaşmayı, onlara saygı duymayı öğrenmektedirler. Öğretmen adayları benzer biçimde, araştırmanın ilk sorusunda değer eğitimini empati becerisiyle ilişkilendirmişlerdir.

Öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşler teması verilmesi gereken değerler, strateji-yöntem-teknikler ve değer öğretimi yaklaşımları olarak üç alt temadan oluşmuştur. Öğretmen adayları Hayat Bilgisi dersinde verilmesi gereken değerleri Tablo 1’deki gibi açıklamışlardır:

Tablo 1.

Sınıf öğretmeni adaylarına göre Hayat Bilgisi dersinde verilmesi gereken değerler

Değerler	
Saygı (f:38)	Paylaşma (f:6)
Sevgi (f:34)	Bayrak sevgisi (f:6)
Vatanseverlik (f:23)	Adalet (f:6)
Sorumluluk (f:22)	Misafirperverlik (f:4)
Yardımseverlik (f:17)	Dayanışma (f:4)
Hoşgörü (f:15)	Mutluluk (f:2)
Aileye bağlılık (f:9)	Çalışkanlık (f:2)
İyi ahlak (f:9)	Tutumluluk (f:2)
Çevre bilinci (f:9)	Özgürlük (f:2)
Dürüstlük (f:6)	

Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin saygı, sevgi, vatanseverlik ve sorumluluk değerlerini edinmeleri gerektiği belirtmişlerdir. Bunların yanında misafirperverlik, dayanışma, mutluluk, çalışkanlık ve tutumluluk değerleri ise diğerlerine göre daha az sayıda öğretmen adayı tarafından belirtilmiştir. Ders planlarında ise öğretmen adaylarının seçtikleri kazanımla en çok ilişkilendirdikleri değerlerin sorumluluk olduğu görülmüştür. Bununla birlikte duyarlılık, saygı, paylaşma, yardımseverlik, sevgi değerlerine yer verdikleri görülmüştür. En az tercih edilen değerlerden bazıları ise hoşgörü ve bilimsellik olmuştur. Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlarda Hayat Bilgisi dersinde verilmesi gereken değerler bağlamında sorumluluk değerini belirtmeleri, bunun yanında saygı ve sevgi değerinden ise sıklıkla söz etmeleri, planlarında ortaya koydukları değerlerle kısmen de olsa örtüşen nitelikte görülebilir. Ancak hoşgörü değerinin Hayat Bilgisi dersinde verilmesi gerektiğini söyleyen katılımcının fazla, bunu günlük planında kullanan katılımcının ise yalnızca bir kişi olması, öğretmen adaylarının görüşlerinin örtüşmeyen noktalarındandır.

Strateji-yöntem-teknikler alt teması kapsamında hazırladıkları planlarda çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim, soru-cevap yöntemi, buluş yoluyla öğretim, dramatizasyon, düz anlatım tekniklerinin seçildiği görülmüştür. Bunların yanında öğretmen adaylarının araştırma-inceleme stratejisi, panel ve işbirlikli öğrenme yöntemini daha az tercih ettikleri ortaya konmuştur.

Öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşler temasında son olarak değer öğretimi yaklaşımları bakımından alt teması ortaya çıkmıştır. Bu tema, *değeri doğrudan öğretme ve değer geliştirme* olarak iki koddan oluşmuştur. Günlük planların 15'inin değeri doğrudan öğretme ve 11'inin ise değer geliştirme yoluyla edindirme yaklaşımına göre hazırlandığı belirlenmiştir. Değeri doğrudan öğretme yaklaşımının benimsendiği planlardan birinde, "Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur" kazanımına yönelik dersin geliştirme aşamasında, "*Plastik şişe neye dönüştü? Ömer'in hediye paketi neye dönüştü? Soruları sorulur ve öğretmen doğru-yanlış şeklinde dönütler verir*" ifadesi yer almaktadır. Hazırlanan bir başka ders günlük planında öğretmenin kullandığı ifadelerden biri, "*Çocuklar herkes temiz bir çevrede yaşamak ister değil mi? Mesela, kimse çöplerle dolu bir evde yaşamak istemez değil mi? Kirli bir çevrede yaşamak istemeyiz öyle değil mi?*" olmuştur. Yine planların birinde yer alan, "*Elimizde bulunan kuklalarla hayvanların nerelerde yaşadığı anlatılır. Hayvanlara verilmesi gereken değer anlatılır. Ayrıntılarıyla açıklanır.*" ifadesi dikkat çekmektedir. Planlarda yer alan ifadelere bakıldığında, öğretmen adaylarının değer öğretimi sürecinde öğrencilere yol gösterdiği, onları yönlendirdiği ve buna dayalı olarak ders planlarının değeri doğrudan öğretmeye dayalı hazırlandığı söylenebilir.

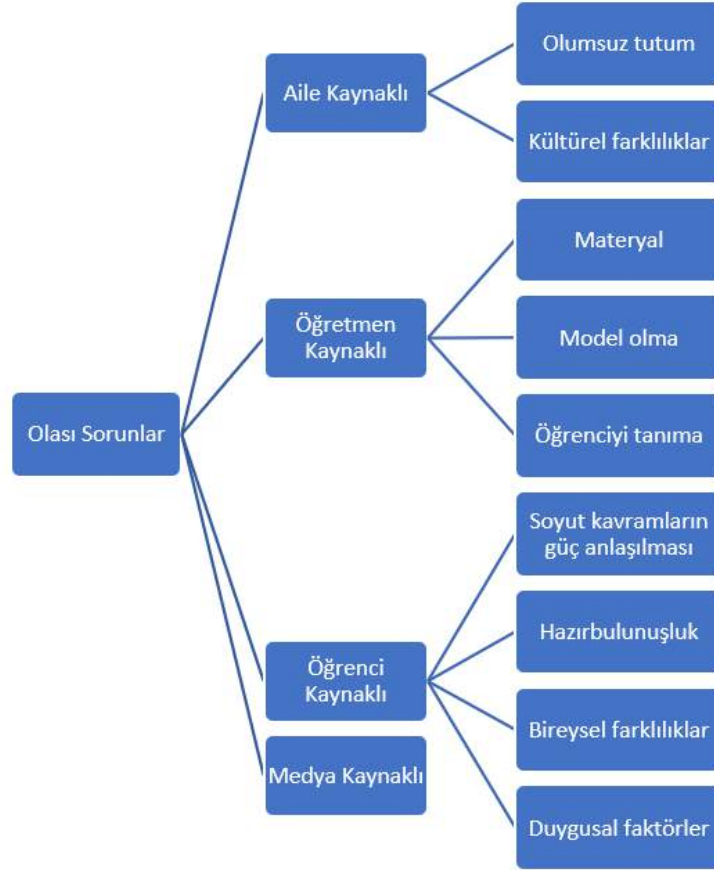
Değer geliştirme koduna yönelik hazırlanan ders planlarının birinde öğrencilere sunulan örnek olay şöyledir:

"Onur, okuldan eve gelir gelmez bahçeye çıktı ve hava kararana kadar arkadaşlarıyla oyun oynadı. Annesinin onu eve çağırmasına aldırmaz etmedi. Oynadı da oynadı. Eve geldiğinde ödevini yapacak hali kalmamıştı. Yemeğini yedi, masanın başına geçti ancak yorgunluktan gözlerini zor açıyordu. Ödevini bırakıp hemen yattı. Sabah uyanınca yarım bıraktığı çok iş olduğunu fark etti ve ne yapacağını bilemedi. Ödevini mi yapsın? Çantasını mı hazırlasın? Kahvaltı mı yapsın? Onur'un yerinde olsaydınız siz ne yapardınız?"

Örnek olayda da görüldüğü gibi, öğrencilere ikilem sunulmuş ve kendilerine göre doğru olanı seçmeleri istenmiştir. Doğal afetlerle ilgili olan bir kazanıma yönelik hazırlanan bir başka günlük planda, "*Mukavvadan yapılmış ağaç, ev, kedi ve asfalt kostümleri çocuklara verilir ve tahtaya çıkarılır. Öğretmen öğrencilere, deprem anında siz insan değil de bu varlıklar yerinde olsaydınız ne hissederdiniz? diye sorar ve yanıtlarını alır*" ifadesiyle değer geliştirme yaklaşımına vurgu yapıldığı görülmektedir. "Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur" kazanımına yönelik hazırlanan bir diğer günlük planın değerlendirme aşamasında "*Düşünün ki, siz bir plastiksınız. İnsanlar sizi geri dönüşüm kutusuna atmak yerine doğaya bıraktı ve hep orada kalacaksınız. Neler hissederdiniz?*" sorusu ile öğrencilerin düşünme becerilerinin işe koşulması sağlanmaktadır. Yine, "Yemek yerken görgü kurallarına uyar" kazanımına yönelik hazırlanan bir günlük planda yazılan örnek olay şöyledir:

"Ali ailesiyle birlikte lokantaya gitmiş ve orada çok güzel, çeşit çeşit yemekler varmış. Ali yemekleri görür görmez iştahı kabarmış. Hepsini yemek, tadına bakmak istemiş. Çok aç olmadığı halde, yiyebileceğinden fazla yemek siparişi vermiş. Ayrıca yemek yerken etrafını dağıtıp masayı çok kirletmiş. Üstelik ağzını şapırdatıp suyu höpürdeterek içmiş. Bir süre sonra doyduğunu fark etmiş ama masa hala yemeklerle doluymuş."

Örnek olay okunduktan sonra öğrencilerden kendilerini Ali'nin ve o an orada bulunan diğer insanların yerine koymaları, buna göre görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu bağlamda örnek olayın değer geliştirme yaklaşımıyla ele alındığı görülmektedir.



Şekil 3. Öğretmen adaylarına göre Hayat Bilgisi dersinde değer eğitiminde olası sorunlar

Hayat Bilgisi dersinde değer eğitimi bağlamında ortaya çıkan olası sorunlar teması, Şekil 3’te görüldüğü gibi aile kaynaklı, öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve medya kaynaklı olmak üzere dört alt temadan oluşmuştur. Aile kaynaklı sorunlar alt teması, *olumsuz tutum* ve *kültürel farklılıklar* kodlarından oluşmaktadır. *Olumsuz tutum* koduna yönelik olarak katılımcılar, içselleştirilmesi gereken kimi değerlerin çocuğun ailesi tarafından reddedilmesinin, çocuğun yaşamında önemli sorunlar doğurabileceğinin altını çizmişlerdir. Bu bağlamda, “*Değeri aile fertlerinin ne düzeyde önemseydiği bir sorun olarak görülebilir. Çünkü aile fertleri o değere sahip değillerse veya tepkililerse öğrencinin o değeri benimsemesi zor olacaktır*” ifadesi ortaya çıkmıştır. Bir diğer kod olan *kültürel farklılıklar*, aileden kaynaklanan sorunlar arasında görülmüştür. Öğretmen adayları farklı kültürel özelliklerden gelen çocukların oluşturduğu bir sınıfta, doğal olarak, yaşanabilecek kimi sıkıntılar olacağından söz etmişlerdir. Buna yönelik ifade edilen görüşlerden biri ise şöyledir: “*Sınıf farklı kültürden gelen çocukları barındırdığı için bazı konular sorun olabilir. Aile yapısı Türk örf adetlerine uygun olmayan bir yapıda başka ülkeden gelmişse, bizim değerlerimiz ona tuhaf gelebilir. Mesela el öpmek gibi*”

Araştırmada öğretmen kaynaklı sorunlar alt teması Şekil 3’te görüldüğü gibi *materyal* bakımından, *model olma* bakımından ve *öğrenciyi tanıma* bakımından kodlarıyla ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarına göre öğretmenler değer eğitiminde materyal kullanmak ve materyal geliştirme sürecine yönelik bilgi sahibi olmak durumundadırlar. Buna yönelik, “*Bazı*

değerlerin kazanılması hem öğretmen hem de öğrenci için güç olabilir. Bu yüzden kazandıracağımız değere ilişkin materyal geliştirilmesi beklenir. Eğer uygun materyal kullanılmazsa öğrencilere o değeri yanlış aktarabiliriz. Öğrenci bazı değerleri karıştırabilir, birbirinden farkını veya birbiriyle olan ilişkisini fark edemeyebilir” ifadesi kullanılmıştır. Katılımcılara göre öğretmenin değer eğitimini gereksiz bulması, konuya yönelik yetkin olmaması ve tutarsız davranması değer eğitiminin gerçekleşmesinde öğretmenin model olmasıyla ilişkilendirilen sorunlar olarak ortaya konmuştur. Buna yönelik bir öğretmen adayı, “Öğretmenin bu konuda isteksiz ve yetersiz eğitim vermesi” ve bir diğeri de “Öğretmenin değerleri önemsememesi ya da yeteri kadar üstünde durmaması, söyledikleri ve yaptıklarıyla çelişmesi yaşanabilecek sorunlardan bazıları olabilir” biçimde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenin değer eğitiminde etkili ve doğru model olması gerektiği düşüncesi, tüm katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu noktada dikkat çeken ifadelerden bazıları da öğretmenin tutarlı olmadığı zaman yaşanabilecek sorunlara yönelik görüşlerdir. Katılımcılara göre bir sınıf öğretmenin çocukların sınıfta benimsediği değerlerle örtüşmeyen biçimde davranması, diğer bir ifadeyle değerlerin önemine yönelik söylediklerinin karşılığının kendi davranışlarında görülmemesi, büyük sorun teşkil etmektedir. Nitekim katılımcılardan biri, “Öğretmenin değer eğitimi verdikten sonra söylediklerinin tam zıttını yapması” biçiminde görüş bildirmiş, diğer bir katılımcı ise, “Söyledikleri ve yaptıklarının çelişmesi yaşanabilecek sorunlardan bazıları olabilir” cümlesini kurmuştur. Katılımcılara göre öğretmen kaynaklı sorunların sonuncusu ise öğrenciyi tanıma bakımından ortaya çıkabilecek sorunlardır. Öğretmen adaylarının ifadelerine göre Hayat Bilgisi dersinde değer eğitiminin gerçekleşmesinde öğretmenin sınıftaki öğrencilerin kişisel ve öğrenme özelliklerini bilmesi, bu özelliklere uygun biçimde davranması gerekmektedir. Nitekim buna yönelik, “Farklı coğrafyadan gelen öğrenciler değerleri farklı yorumlayabilir. Bu sorun olabilir. Bu nedenle öğretmenin öğrencileri birebir tanıması ve ailelerle iletişimde bulunması gerekmektedir” ifadesi kullanılmıştır.

Yaşanabilecek sorunlar bağlamında öğrenci kaynaklı alt teması son olarak *soyut kavramların güç anlaşılması, hazırbulunuşluk, bireysel farklılıklar ve duygusal faktörler* olmak üzere dört koddan oluşmuştur. Buna dayalı olarak öncelikle öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersinde verilmesi gereken değerlerin soyut nitelikte olduğunu, çocukların bunları anlama ve zihninde canlandırmada sorunlar yaşayabileceğini vurguladıkları görülmektedir. Bu vurgu, “Değerler soyut olduğu için öğrencilerin bunları somutlaştırması ve zihinlerinde canlandırması kısmında sorunlar yaşanabilir” ve “Sevgi, saygı, sadakat gibi değerler soyut olduğu için öğrenci bunları kavramada güçlük çekebilir” ifadelerinde görülmektedir. Öte yandan çocukların hazırbulunuşluk seviyeleri ve bireysel farklılıkları öğretmen adaylarına göre sorun olabilmektedir. Bu noktada öğretmen adayları yeterli hazırbulunuşluğu bulunmayan ve bireysel farklılıkların doğurabileceği kimi durumlardan dolayı çocukların sorun yaşayabileceğinden söz etmişlerdir. Bu düşünceler, “Öğretmek istediğimiz değer öğrencinin sınıf seviyesine yani hazırbulunuşluk seviyesine uygun olmayabilir” ile “Her öğrenci birbirinden farklıdır. Hareketleri düşünceleri farklıdır. Bu yüzden değerleri kazanmaları zor olabilir, zaman gerektirir” ifadelerinde görülmektedir. Yine, duygusal faktörler ise katılımcılara göre yaşanabilecek sorunlarının nedenini oluşturabilmektedir. Öğretmen adaylarının bu görüşleri, Hayat Bilgisi dersinde verilmesi gereken değerler arasında sevgi, saygı, hoşgörü, aileye bağlılık gibi değerleri ortaya koymalarıyla da örtüşmektedir. Buna yönelik bir katılımcı, “Çocuğun iç dünyasında ya da sosyal hayatındaki bir aksaklık bile değerlerin öğretimine olumsuz etki edebilir” ifadesini kullanmış, bir diğeri de, “Değer eğitiminde aile kavramı aile ilişkileri anlatılırken öğrencinin anne-babasının olmaması onun duygusal, ruhsal sorunlar yaşamasına neden olabilir”

biçiminde görüş belirtmiştir. Bu ifadeler ışığında, bireyin değerleri içselleştirmesinde duygusal durumunun da etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada Hayat Bilgisi dersinde değer eğitiminde yaşanabilecek sorunlara ilişkin son olarak medya kaynaklı alt teması ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre çocukların medyadan kontrolsüz biçimde yararlanmasının, değeri yanlış algılamalarına veya kendi yararları için olan bazı değerleri içselleştirememelerine yol açabileceği söylenebilir. Bu çıkarımı destekleyen öğretmen adayı görüşü, “*Çağımızda teknoloji çocukların rahat ulaşabileceği bir konumda. Bu yüzden her an internete düşen bir yanlış video, dizi, film gibi şeyler izleyebiliyorlar. Bunların içinde yanlış değer aktarımına yol açacak olay, söz veya olumsuz bir durum varsa değer eğitimi açısından büyük sorun olabilir*” ifadesiyle ortaya konmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersinde değer eğitimine yönelik görüşleri Şekil 4’te görüldüğü gibi işlevselliğe yönelik öneriler bağlamında incelenmiştir.



Şekil 4. Öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersinde değer eğitiminin işlevselliğine yönelik önerileri

İşlevselliğe yönelik öneriler teması okul dışı uygulamalar, alternatif yaklaşımlar, somutlaştırma, gerçek yaşam sorunları, güncel olaylardan yararlanma ve etkili aile katılımı olmak üzere altı alt temadan oluşmuştur. Alt temalar bir bütün olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının sundukları önerilerin gerçekçi olduğu söylenebilir. Nitekim değerlerin benimsenmesinde okul dışı uygulamaların kullanılması çocukların gerçek yaşamla bağ kurmalarına olanak verecektir. Bu doğrultudaki katılımcı görüşü, “*Öğrencilerin dersin içeriğini birebir yaşamla ilişkilendirip aradaki bağı kavramaları gerekir. Bu nedenle değer eğitimi sınıf yerine sosyal hayatın daha geniş ve hareketli olduğu okul dışındaki uygulamalarla daha etkili hale getirilebilir*” biçimindedir. Öğretmen adaylarının alternatif yaklaşımları önerileri gerek dersin öğretme-öğrenme sürecinin iyileştirilmesi gerekse değerlerin etkili biçimde benimsenmesinde önemlidir. Bu kapsamda değer eğitimi süreci daha etkili ve öğrencilerin aktif olarak katılabileceği öğrenme

ortamlarında gerçekleştirilebilir. Buna yönelik olarak, “*Öğrencilere oyunla değerleri kazandırabiliriz. Mesela yeri geldiğinde oyun oynarlarken saygı değerini onlara verebiliriz. Yaşanmış bir olay anlatarak, video izleterek, öğrencilerin gözlem yapmalarını ve bunu sınıfta diğer arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayarak değerleri vermeliyiz*” ifadesi dikkati çekmektedir. Ancak hazırladıkları planlarda alternatif yaklaşımlar yerine daha çok öğrencinin pasif konumda kaldığı strateji-yöntem ve teknikleri tercih etmiş olmaları, bu düşünceleriyle çelişmektedir. Hazırladıkları planlarda sunuş yoluyla öğretim ve soru-cevap yöntemini seçmeleri, buluş yoluyla öğretimi daha az tercih etmeleri ve değer öğretimini daha çok doğrudan öğretme yoluyla gerçekleştirmeleri, düşündürücüdür.

İşlevselliğe yönelik öneriler temasında ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri *somutlaştırmadır*. Katılımcı ifadelerinde, değerlerin somutlaştırılmasına vurgu yaptıkları ve öğretmenin, somutlaştırma bağlamında, çocukların öğrenme düzeylerine uygun yöntemler kullanması gerektiğini önerdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, “*Bence değerlerde en önemli şey somut bir şekilde çocuklara verilmesi. Yoksa anlamazlar. Bu yüzden farklı materyaller kullanarak öğrencilerin anlayabileceği şekilde somutlaştırmalıyız. Yoksa çocuk sevgi, saygı, adalet değerinin ne olduğunu kavrayamayabilir*” ifadesi söylenmiştir.

Öğretmen adaylarının önerilerine göre gerçek yaşam sorunları, güncel olaylardan yararlanma ve etkili aile katılımı alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları gerçek yaşam sorunlarının Hayat Bilgisi dersinde kullanılmasını önemsemişler, aynı zamanda değer eğitimi yaparken konunun ve söz konusu değerlerin gerçek yaşam sorunlarıyla ilişkilendirilmesini önermişlerdir. Buna yönelik bir ifade, “*Değerleri direkt telkin yöntemiyle vermek yerine çocuğa gerçek hayatından bir problem durumu verilip çocuğun bu problemi kendi problemiymiş gibi içine sindirerek çözüme ulaşması sağlanırsa daha etkili olabilir*” biçimindedir. Diğer ifade ise, “*Örneğin mesleklerin öğrenilmesinde güncel haberlerden bir örnekle bir belgesel kesitinde öğrencilerin sorguladığı aklının almadığı durumlar sınıf ortamında tartışma yöntemiyle işlenmeli ve konuyla ilgili olan değer böylelikle verilmelidir. Mesela bir kadın tamirci haber yapılmışsa diğer meslek örneklerinin yanına bu örnek koyulup öğrencilerin sergiledikleri tavır veya şaşkınlığı gözlenip ona göre bir ortam sağlanabilir*” cümlesidir. Öğretmen adaylarının değer eğitiminde güncel olaylardan yararlanmaya ilişkin önerilerine göre, çocukların söz konusu değerleri içselleştirmede güncel olarak yaşanan somut olaylardan yola çıkılmasını vurguladıkları görülmektedir. Son olarak etkili aile katılımı alt temasına yönelik öğretmen adayı görüşlerinden biri, “*Aile ve okul iş birliği yapmalı. Mesela öğretmen öğrettiği bir değeri aileye bildirmeli. Burada da ailenin bilinçli olması önemli. Bunun için toplantılar yapılabilir*” biçimindeyken bir diğeri de “*Bence velilerle sık sık iletişim halinde olunup, bu değer eğitimi sürecinden onlara da bahsedilmelidir*” cümlesidir. Bu alt temada öğretmen adaylarının aile ve okul iş birliğine vurgu yaptıkları, velilerle sıklıkla iletişim halinde olunması gerektiğini önerdikleri görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmen adayları ahlaki gelişim için değer eğitiminin gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Akbaş (2008), ahlakın toplumu ayakta tutan temel değerler sistemi olduğunu belirtmiş, ahlaki değerlerin yok sayılmasının öncelikle toplumu oluşturan sosyal yapıyı ortadan kaldıracığını vurgulamıştır. Nitekim toplumsal düzenin sağlanması, bireylerin birbirleriyle uyum içinde yaşaması için ahlaki değerlerin edinilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının bu doğrultuda görüş bildirmesi, onların yetiştirecekleri nesillere ahlaki değerleri kazandırmaya

yatkın ve istekli olduklarının göstergesi olabilir. Ahlaki gelişimin yanında hem duygusal gereksinimlerin hem de empati ve iş birliği gibi sosyal becerilerin kazandırılmasında değer eğitiminin gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer biçimde Uzunkol ve Yel (2016) tarafından gerçekleştirilen deneysel araştırmada deney grubuna uygulanan değer eğitimi programının öğrencilerin sosyal problem çözme ve empati kurma becerileri üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Meydan (2010) araştırmasında ise öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarında çoğunlukla grup çalışması yaptıklarını belirttiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu ile söz konusu araştırmada öğretmen adayları tarafından ortaya konulan değer eğitiminin işbirliğini geliştirmede gerekli olduğu bulgusu birbiriyle benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adayları çocuklarda milli kimlik oluşturmak için değer eğitimine gereksinim duyulduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmen adaylarının evrensel değerler yanında milli değerlerin de önemli olduğunu düşündükleri, bireylerin kendilerini yaşadıkları topluma ait hissedebilmeleri ve milli kimlik oluşturmaları için milli değerlerin öğrenilmesine gerek olduğunu düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Yiğittir'in (2010) araştırma sonuçlarına göre ilkökuller velileri, okulda en çok kazandırılması gereken değerleri milli, geleneksel ve ahlaki değerler olarak açıklamışlardır. Deveci ve Selanik-Ay (2009) tarafından yapılan araştırmada ise, ilkökuller öğrencilerinin yazdıkları günlüklerde çoğunlukla ifade ettikleri milli değerler vatan ve Atatürk sevgisi, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, asker ve bayrak sevgisi olmuştur. Buna dayalı olarak farklı çalışma gruplarıyla yapılan araştırma sonuçları, söz konusu araştırmada öğretmen adaylarının değer eğitiminin gerekliliğini milli kimlik oluşturma bağlamında açıklamalarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre toplum düzenini sağlamak, bireylerin topluma uyumlarını kolaylaştırmak, topluma ait hissetmek, yozlaşmanın önüne geçmek ve geleceğe yön vermek için okullarda değer eğitimi gereksinim olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya benzer biçimde Ergin ve Karataş (2014), öğretmenlerin çoğunun değer eğitimi yitirilen değerlerin kazandırılması için verilen eğitim olarak açıkladıklarını belirlemiştir. Hayat Bilgisi dersinde çoğunlukla verilmesi gereken değerlerin saygı, sevgi, vatanseverlik, sorumluluk, yardımseverlik olduğu, ulaşılan bir diğer bulgudur. Buna paralel olarak öğretmen adayları hazırladıkları günlük planlarda da en çok sorumluluk değerine yer verdikleri görülmüştür. Yaşaroğlu (2013) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki kazanımların değerlerle olan ilişkisini incelediği araştırmasında, ikinci sınıf kazanımlarında en çok sorumluluk değerine yer verildiğini belirtmiştir. Güzel-Candan ve Ergen (2014) sevgi ve sorumluluk değerlerinin, Hayat Bilgisi ders kitaplarında en çok geçen değerler olduklarını ortaya koymuşlardır. Acun, Yücel, Önder ve Tarman (2013) araştırmalarında öğretmenlerin en çok sorumluluk değerine önem verilmesi gerektiğini belirtmişler; Deveci ve Selanik-Ay (2009) ise ilkökuller öğrencilerinin yazdıkları günlüklerde en çok sorumluluk değerine yer verdiklerini ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla araştırmanın öğretmen adaylarının verilmesi gerektiğini düşündükleri ve ders planlarında en çok kullandıkları değer sorumluluk değeri olduğu bulgusu ile Yaşaroğlu (2013), Güzel-Candan ve Ergen (2014), Acun, Yücel, Önder ve Tarman (2013) ile Deveci ve Selanik-Ay'ın (2009) araştırma bulguları birbiriyle benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen bu bulgu, Hayat Bilgisi dersinin içeriğinin, amaçlarının ve kazanımlarının öğrencilerde sorumluluk değerini geliştirmede oldukça elverişli olduğu biçiminde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının en az tercih ettikleri değerler ise misafirperverlik, çalışkanlık, dayanışma ve tutumluluk olmuştur. Bu bulguya benzer biçimde Yiğittir (2010) ilköğretim öğrencilerinin okulda kazandırılmasını istediği değerlerin belirlenmesine yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında az sayıda velinin misafirperverlik ve dayanışma değerlerini tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğretmen adayları hazırladıkları planlarda

ise en az hoşgörü ve bilimsellik değerini kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu bulgunun aksine Erdem (2007) çalışmasında katılımcıların en çok sahip olduğu değerlerden birinin bilimsellik değeri olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersi kazanımlarıyla hoşgörü ve bilimsellik değerleri arasında bağlantı kurdukları ama bu değerleri somut etkinliklerle sunmada zorlanmış olabilecekleri söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri, değerlerin somutlaştırma, diğer derslere temel oluşturma, kazanımlarla ilişkili olma bakımlarından Hayat Bilgisi dersinin doğasına uygun olduğudur. Hayat Bilgisi dersinin değer eğitiminin gerçekleştirildiği ilk derslerden biri olması (Kurtdede-Fidan, 2015) ve “bireyin yaşamında karşılaşılabileceği çeşitli sorunlara karşı en uygun seçenekleri ortaya koyabilmesi için onu yaşama hazırlamayı, yaşamın içinden seçilen olaylardan ne gibi çıkarımlar yapması gerektiğini, sosyal insan ve vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını hatırlatması ve öğretmesi”ni (Akınoğlu, 2002) amaç edinmesi, bu dersin değer eğitimiyle ortak paydada bulunduğu göstergesidir. Somutlaştırma bağlamında ise araştırmada, öğrencilerin soyut kavramları anlamada yaşadıkları sıkıntıların etkili değer eğitiminin gerçekleştirilmesinde sorun teşkil edebileceği ortaya konmuştur. Bu bulguya benzer biçimde Yıldırım ve Turan (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri, değerlerin soyut olmasından dolayı sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Değerlerin soyut kavramlar olması ve Hayat Bilgisi dersinin de soyut kavramları somutlaştırma rolünün olması, ilk bakışta öğretmenin işini kolaylaştıran biçimde görünse de bu durum her zaman gerçekleşmeyebilir. Bilindiği gibi ilkökul çocuğu somut işlemler döneminde olduğu için, konuları somutlaştırmalar yoluyla öğrenmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007). Bilgiyi somutlaştırma, öğretmenlerin önemli rollerinden olduğu gibi (Karabacak, 2016) gerek çocukların gelişim özelliklerine karşılık gelmesi gerekse Hayat Bilgisi dersinin içeriği ve değer eğitimindeki önemi bakımlarından gerekli görülmektedir.

Öğretmen adayları ailelerin olumsuz tutumları ve kültürel farklılıklarından dolayı değer eğitiminde sorunlar yaşanabileceğinden söz etmişlerdir. Hawkes (2005) araştırmasında, değer eğitimi uygulamalarını destekleyen ailelerin çocuklarında değerlerin daha sağlıklı edinildiğini ortaya koymuştur. Preston (1995) ise araştırmasında değer eğitime direnç gösteren ailelerin olduğunu belirtmiş; bu ailelerin geleneksel düşünce yapısına sahip olduklarını, değerlerin ebeveyn rehberliğinde öğretilebileceğini ve okul müdahalesiyle öğretilenlerin çelişebileceğini düşündüklerini belirtmiştir. Benzer biçimde Çelikkaya ve Filoğlu (2015) araştırmalarında, öğretmenlere göre değer eğitiminde yaşanan en büyük sorunlardan birinin ailelerin değer eğitimi konusundaki yetersizliğinin olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarına göre sınıf öğretmenin öğreteceği değeri önemsiz görmesi, değeri kazandırmaya ilişkin yetersiz olması ve söyledikleriyle yaptıklarının tutarlı olmaması, değer eğitiminde yaşanabilecek sorunlardan bir diğeridir. Çocuklar zamanlarının çoğunu okulda geçirirler, dolayısıyla öğretmenlerin çocukta değer yaratmada önemli rol oynadığı ortadadır (Korch, 2009). Bu bağlamda değer eğitiminde öğretmenin rolü çocuğun değer eğitiminden ne kadar yararlandığıyla doğru orantılıdır. Hawkes (2005), araştırmasında öğretmenlerin sınıfta her ne kadar değerleri açıkça tartışmamış ve programa dâhil etmemiş olsalar da dolaylı olarak değer eğitimini gerçekleştirdiklerini belirlemiştir. Aynı araştırmada öğretmenin sahip olduğu değerleri öğrencilere yansıtmasının, öğretmenin söylediği ile yaptığı arasındaki bağlantıyı kurabilen öğrenciler üzerinde büyük etkisinin olduğu saptanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin soyut kavramları anlamada yaşadıkları sıkıntılar, hazırbulunuşluk düzeyleri, bireysel farklılıkları ve duygusal etmenler etkili değer eğitiminin

gerçekleştirilmesinde bazı sorunlara yol açabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya benzer biçimde Yıldırım ve Turan (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri, değerlerin soyut olması, öğrencilerin sürekli şikâyet etmesi ve farklılıkları eleştirmesi bakımlarından sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmen adaylarına göre medyadan kontrolsüz yararlanmanın, değer eğitimi olumsuz yönde etkileyebileceği belirlenmiştir. Medyanın şiddeti kanıksaması, toplumun ahlaki değerlerini “bozması”, yeni nesli tüketime alıştırmaya gibi olumsuzluklar sıklıkla tartışma konuları olarak gündeme gelmektedir (Cangöz, 2012). Medyanın günlük yaşamdan eğitim programları, sanayi üretiminden geleceğin planlanmasına kadar her alanda farklı işlevler üstlenmesi, teknolojinin de desteğiyle insanların gerçeklikten uzaklaşmasına yol açabilmektedir (Cereci, 2012). Nitekim Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş (2014) araştırmalarında öğretmenlerin değer eğitimi sürecinde kitle iletişim araçlarıyla ilgili sorunlardan aşırı olumsuz etkilendiklerini bulmuşlardır. Yine, Yaşar, Gültekin ve Gürdoğan-Bayır (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin etkili değer eğitimi gerçekleştirmek için teknoloji konusunda bilinçli olunması, basın organlarının denetlenmesi ve medya okur-yazarlığı eğitiminin verilmesi gerektiğini önerdikleri ortaya konmuştur. Bu bağlamda medyanın değer eğitimi üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceği, bu olumsuzluklardan kaçınmak için çocukların medyadan ancak yetişkin gözetiminde yararlanmasının gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, Hayat Bilgisi dersinde değer eğitiminde kullandıkları strateji-yöntem-tekniklerden çoğunun sunuş yoluyla öğretim, soru-cevap yöntemi, buluş yoluyla öğretim ve dramatizasyon olduğu; en az ise araştırma-inceleme, işbirlikli öğrenme, panel yöntemlerinin tercih edildiğidir. Bu bulguya kısmen örtüşür nitelikte Yıldırım ve Turan (2015) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersi değer eğitimi sürecinde en çok örnek olay, soru-cevap ve drama tekniklerini kullandıklarını; Bahçe (2010) ise, en çok tercih edilen yöntemin örnek olay ve drama olduğunu saptamıştır. Gündoğan'ın (2020) araştırma sonuçlarına göre ise ilkökul öğrencileri, Hayat Bilgisi dersinin işlenişinde öğretmenlerinin farklı strateji, yöntem, teknik ve araç-gereçler kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının hazırladıkları günlük planlarda çoğunlukla sunuş yoluyla öğretimin kullanılması, araştırma-inceleme stratejisi ve işbirlikli öğrenme yönteminin daha az tercih edilmesi, onların öğrenci merkezli yöntemleri uygulamada yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri arasında yer alan “öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir” (MEB, 2017) ifadesi, öğretme-öğrenme sürecinde etkili strateji-yöntem-tekniklerin etkili biçimde uygulanmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu konudaki yeterlilikleri oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının alternatif yaklaşımları önermeleri ancak, bunu kendi planlarına yansıtılmaları ulaşılan sonuçlardan bir diğeridir. Günlük planlarına bakıldığında ise 15’inde değerleri doğrudan öğretme, 11’inde değer geliştirmeye dayalı yaklaşımları tercih etmeleri, öğretmen adaylarının öğrenci merkezli strateji-yöntem-teknikler ile öğretim yaklaşımlarının önemini farkında oldukları ancak bunu uygulamaya yansıtmadıklarını göstermektedir. Kaldı ki, değer öğretiminin değer açıklama (Chase, 2010; Fritz, 2015; Kujur, 2007) değer analizi (Kurtulmuş, 2009), karakter eğitimi (Aydın, 2008) gibi değer geliştirmeye dayalı yaklaşımlarla gerçekleştirildiği araştırmalarda, söz konusu yaklaşımların etkili olduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak, araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının değer eğitimi çocukları iş birliğine sevkettiği için gerekli gördüklerini belirtmeleri ancak, hazırladıkları planlarda iş birliğine dayalı öğrenme yöntemini tercih etmemeleri bir anlamda kendileriyle çelişiklerinin göstergesi olabilir.

Son olarak araştırma sonuçları bir bütün olarak incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitimine yönelik farkındalık sahibi oldukları ve değer eğitimi ile Hayat Bilgisi dersi arasında etkili biçimde bağ kurabildikleri söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleğe bu farkındalıkla başlamaları Hayat Bilgisi dersinde değer eğitimi uygulamalarını işlevsel olarak gerçekleştirebileceklerinin göstergesi olabilir. Bunun yanında öğretmen adaylarının görüşlerinde sözettikleri ve etkili değer eğitimi için gerekli olarak gördükleri alternatif yaklaşımları, somutlaştırma kapsamında farklı materyal ve strateji-yöntem-tekniklerin kullanılması gerektiğini hazırladıkları planlarda uygulamamış olmaları, değer eğitimi yaklaşımlarından değer gerçekleştirmeye dayalı günlük planların daha az tercih edilmesi, oldukça önemli bir bulgudur. Öğretmen adaylarının etkili değer eğitimi için gereksinim duyulanların farkında oldukları ancak bunu uygulamaya dökmedikleri görülmektedir. Bu durum, somutlaştırmayı gerçekleştirmek için kendilerini yetkin hissetmedikleri, alternatif yöntemlerin ve değer geliştirmeye dayalı öğretim yaklaşımlarının sınıf içinde nasıl uygulanacağı konusunda bilgisiz, deneyimsiz oldukları biçiminde yorumlanabilir. Hâlbuki değer eğitimi sürecinde etkin yöntemlerin kullanılması, öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir (Fahyuni ve Bandono, 2017). Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde çoğu öğretmen adayı tarafından seçilen öğretmen merkezli strateji ve yöntemler, sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin geri planda kalmasına, değeri içselleştirmekten çok ezberlemesi ve taklit etmesine yol açabilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının değer eğitimi uygulamalarını etkili biçimde gerçekleştirmeleri için öğrenme sürecinde öğrenciyi etkin kılacak yöntemleri kullanmaları gerekmekte, bu gereklilik sonucunda öğretmen yetiştiren kurumlara iş düşmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf içi etkinlikleri düzenlerken öğrenci merkezli strateji-yöntem ve teknikler konusunda yetkinlik kazanmaları ve mesleğe atandıklarında sözü edilen teknikleri uygulayabilmeleri, Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen değer eğitimi uygulamalarının niteliğini daha da artıracaktır.

Araştırma sonuçları bağlamında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olarak şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersinde verilmesi gereken değerler arasında en az tercih ettikleri misafirperverlik, çalışkanlık, dayanışma ve tutumluluk değerlerine yönelik algıları ve tercihlerinin nedenleri sorgulanabilir. Bu kapsamda öğretmen adaylarıyla görüşmeler gerçekleştirilerek derinlemesine bilgi edinilebilir.
- Hayat Bilgisi dersinin yanında sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan diğer öğretim derslerinin de değer eğitimi uygulamalarıyla işlenmesine özen gösterilebilir ve buna yönelik araştırmalar tasarlanabilir. Böylece, öğretmen adayları farklı derslerde değer eğitimin nasıl gerçekleştiği, bu derslerin öğretme-öğrenme süreçlerinde değer eğitimi yaklaşımlarının ve strateji-yöntem-tekniklerin nasıl işe koşulduğunu gözlemleyebilir.
- Öğretmen adaylarına dönük olarak değer eğitiminde öğrenciyi etkin kılan strateji-yöntem-tekniklerin sınıf içi etkinliklerde sıklıkla uygulanması gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının strateji-yöntem-tekniklere yönelik farkındalıklarının bilgi düzeyinde kalmaması; uygulamada nasıl işlediğini görmeleri için “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinin içeriğindeki uygulamaların artırılması önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının değer eğitimi yaklaşımlarını etkili kullanabilmeleri için bilgi ve beceri düzeylerinin geliştirilmesi kapsamında, sınıf eğitimi lisans programında değer eğitimine yönelik derslerin sayısı artırılabilir. Bu derslerin içeriği farklı değer eğitimi yaklaşımlarıyla desteklenebilir. Öğretmen adaylarının değer aktarma yaklaşımlarının yanında değer açıklama, değer analizi, ahlaki ikilem gibi değer geliştirme yaklaşımlarını öğrenmeleri ve uygulamaları sağlanabilir.

- Öğretmen yetiştirme lisans programlarında, Türkiye'deki uygulamaların yanında farklı ülkelerin değer eğitimi politikalarına yer verilerek öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik küresel bir bakış açısı kazanması sağlanabilir.

Bu araştırma, katılımcıların değer eğitimi ve Hayat Bilgisi dersinde değer eğitiminin işlevselliğine yönelik görüş ve önerileriyle sınırlıdır. Ayrıca, araştırma sonuçları ve önerilerinin ilgili çalışma grubuna yönelik olması ve genellenebilir olmaması, verilerin açık uçlu anket formu ve ders planları yoluyla toplanması araştırmanın sınırlılıkları arasında sıralanabilir.

Kaynaklar / References

- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A. ve Tarman, B. (2013). Değerler: kim ne kadar değer veriyor? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 191-206. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202327> adresinden alınmıştır.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302506> adresinden alınmıştır.
- Akınoğlu, O. (2002). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss.1-13). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aladağ, S. ve Kuzgun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “değer” kavramına ilişkin metafor algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(29), 163-193.
- Aydın, E. ve Sulak, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “değer” kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 482-500 doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000148420
- Aydın, Ö. (2008). *Sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 16-19.
- Bahçe, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bal, Ö. ve Anılan, H. (2019). Hayat bilgisi dersi değer eğitiminde örnek olay yönteminin kullanılması: Bir eylem araştırması. *Milli Eğitim*, 48, 1, 177-202. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/926354> adresinden alınmıştır.
- Cangöz, İ. (2012). İletişim kuramları. Gürcan, İ. H. (Ed.). *Medya ve İletişim* (s. 50-71). Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.
- Cereci, S. (2012). Medyanın işlevi: Gerçeklerin ötelenmesi sorunu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (2), 1-12 doi: 10.9761/JASSS_567
- Chase, J. (2010). *The additive effects of values clarification training to an online goal-setting procedure on measures of student retention and performance*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nevada, Reno.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). US: Sage Publications, Inc.
- Çelikkaya, T. ve Filoğlu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556. <https://hdl.handle.net/20.500.12513/576> adresinden alınmıştır.
- Demir, K., ve Demirhan-İşcan, C. (2007). *Hayat bilgisi dersinde değerler ve değerler eğitimi*. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi. 15-17 Kasım 2007, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Deveci H. ve Selanik-Ay, T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/deveci_ay.pdf adresinden alınmıştır.
- Dunlop, F. (2005). Democratic Values and the Foundations of Political Education. J. M. Halstead and M. J. Taylor (Eds.). *Values in education and education in values* içinde (pp.66-76). London: Taylor & Francis.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302619> adresinden alınmıştır.
- Elkatmış, M. (2016). Okul kültüründe demokrasinin yeri. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (s.41-76). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erbil-Kaya, M. (2015). Okulöncesi dönemde değerler eğitiminde okul-öğretmen ve ailenin rolü. S. Yağan Güder (Ed.). *Okulöncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi* içinde (s.57-72). Ankara: Eğiten Kitap.

- Erdem, A. R. (2007). Eğitim fakültesi kültürünün önemli bir ögesi: Değerler (Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 95-108.
- Ergin, E. ve Karataş S. (2014). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Bir durum çalışması. *Journal of Educational Sciennes*, 2(1), 33-45.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/148784> adresinden alınmıştır.
- Fahyuni, E. F., & Bandonno, A. (2017). The use of value clarification technique-based- picture story media as an alternative media to value education in primary school. *Harmonia: Journal of Arts Research And Education*, 17(1), 68-74. doi:10.15294/harmonia.v17i1.7469
- Fritz, M. R. (2015). *Knowing their values: A phenomenological study examining undergraduate leadership students' values clarification*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University, Florida.
- Geçit, Y. ve Gencer, G. (2011). Hayat bilgisi dersinde kazandırılması beklenen değerlere ilişkin veli görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 78-90.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185612> adresinden alınmıştır.
- Glesne, C. (1998). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. NY: Longman.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündoğan, A. (2019). Milli değerlerin içselleştirilmesinde hayat bilgisi dersinin rolü. A. F. Arıcı ve M. Başaran (Ed.). *Milli Eğitim üzerine yazılar* içinde (s.125-141). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Gündoğan, A. (2020). İlkokul öğrencilerin gözünden hayat bilgisi dersi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 31-53. doi: 10.18039/ajesi.681910
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar: Ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*. Profesörlük tezi. Ankara: Ötüken.
- Gürdoğan-Bayır, Ö.; Çengelci-Köse, T. ve Deveci, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokullarda değer eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 17(3), 317-339.
http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt17Sayi3/JKEF_17_3_2016_317-339.pdf adresinden alınmıştır.
- Güzel-Candan, D. ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202223> adresinden alınmıştır.
- Halstead, J. M. (2005). Liberal values and liberal education. J. M. Halstead and M. J. Taylor (Eds.). *Values in education and education in values* içinde (pp.15-30). London: Taylor & Francis.
- Hawkes, N. (2005). *Does teaching values improve the quality of education in primary schools? A study about the impact of introducing values education in a primary school*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kellogg College, University of Oxford: Michaelmas.
- Karabacak, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri üzerine nitel bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kılıncı, F. E. (2015). Okulöncesi dönemde değerlerin kapsamı. S. Yağan Güder (Ed.). *Okulöncesi ve ilkököl döneminde değerler eğitimi* içinde (s.21-35). Ankara: Eğiten Kitap.
- Korch, A. (2009). *Values education in the American school system*. Unpublishing Master Thesis, Rowan University.
- Kujur, D. (2007). *A study of the impact of value clarification strategies for enabling students of class VIII to deal with value conflicts*. Unpublished Doctoral Dissertation, Maharaja Sayajirao University of Baroda, India.
- Kurtdele-Fidan, N. (2015). Hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi. M. Gültekin (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (s.249-266). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kurtulmuş, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan değer analizi yaklaşımının etkililiğinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Kurtulmuş, M., Tösten, R. ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281-305. <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-27-makale-11.pdf> adresinden alınmıştır.
- Leenders, H. & Veugelers, W. (2009). Different perspectives on values and citizenship education. J. Zajda and H. Daun (Eds.) In *Global values education: Teaching democracy and peace* (pp.21-34). Newyork: Springer.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1. 2. ve 3. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf> adresinden alınmıştır.
- Mergler, A. G., & Spooner-Lane, R. (2012). What pre-service teachers need to know to be effective at values-based education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8). Doi: 10.14221/ajte.2012v37n8.5
- Meydan, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Özden, M. ve Saban, A. (2017). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s.1-29). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, E. (2013). Hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi ve örnek uygulamalar. S. Öğülmüş (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* içinde (s.425-477). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Preston, R. (1995). *A descriptive study of values education programs in texas public elementary schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate Comical of the University of North Texas in Partial Fulfillment of the Requirements, Denton, Texas.
- Rokeach, M. & Regan, J. F. (1980). The role of values in the counseling situation. *The Personnel and Guidance Journal*, 58(9), 576-582. doi: 10.1002/j.2164-4918.1980.tb00454.x
- Schwartz, S. H. & Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(1), 92-116. doi: 10.1177/0022022195261007
- Şimşek, N. (2013). Hayat bilgisinde kişisel nitelik (değer) öğretimi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1325-1346. doi: 10.9761/JASSS_511
- Ulusoy, K. (2017). Hayat bilgisi dersinde değerler ve değerler eğitimi. B. Tay (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (s.323351). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uzunkol, E. (2014). Hayat bilgisi dersinde değerlerin öğretimi. S. Şimşek (Ed.). *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi* içinde (s.125-156). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzunkol, E. ve Yel, S. (2016). Effect of value education program applied in life studies lesson on self-esteem, social problem-solving skills and empathy levels of students. *Education and Science*, 41(183), 267-292 doi: 10.15390/EB.2016.5550
- Yaşar, Ş., Gültekin, M. ve Gürdoğan-Bayır, Ö. (2013). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla küreselleşmenin değerlere ve değer eğitimine yansımaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 339-369. <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-26-makale-12.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim programlarında değerler: Hayat bilgisi dersi örneği. *Anemon Muş Alparlan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 725-733. doi: 10.18506/anemon.394551
- Yazar, T. (2016). Toplumsal yaşam ve değerler. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (s.95-114). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84. <https://hdl.handle.net/20.500.12513/134> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, N. ve Turan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılma sürecine yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 420-437. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63490> adresinden alınmıştır.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302490> adresinden edinilmiştir.
- YÖK. (2017). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden edinilmiştir.

Yazar

Dr. Öğretim Üyesi Aslı GÜNDOĞAN, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında Hayat Bilgisi Öğretimi, öğretmen eğitimi bulunmaktadır.

İletişim

Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD 1 Eylül Yerleşkesi, Uşak / Türkiye
e-mail: asli.gundogan@usak.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Values are the desired goals that guide one's life and differ in order of importance (Schwartz & Sagiv, 1995). Value is a persistent belief that a particular behavior or state of existence is preferable to a personal or socially opposing behavior or state of existence (Rokeach, 1973 cited in Rokeach & Regan, 1980). According to another definition, values are considered as reference points in decision-making of a behavior or evaluation of beliefs or actions; it is described as principles, ideals, standards or posture that are closely linked to personal integrity and individual identity (Halstead, 2005). The role of values in shaping human life raises the necessity and importance of values education. The school is an institution where values are taught directly or indirectly, and has important roles in recognizing, internalizing and transforming values into life. The testing of democratic values such as schools, rights, freedom, respect, tolerance and participation (Elkatmış, 2016) also provides individuals with unique learning environments in the acquisition of many universal, national and moral values. At this point, teachers are responsible for the value education in schools. Teachers should be sensitive to intellectually accepted values and should not refrain from showing them to their students by using tone of voice, facial expression, gestures and facial expressions (Dunlop, 2005). In other words, they should model their students with the values they adopt in their own lives and create suitable environments for the acquisition of values based on observation (Erbil-Kaya, 2015). It can be said that teachers' competence for values and effective teaching of values are related to undergraduate education. In addition to science and technology-based innovations in the field of educational sciences and teacher training, structural changes in the Turkish education system necessitate continuous updating of teacher education programs. In the process of value education, it can be said that classroom teachers have more importance and responsibility than branch teachers. Because the child first meets the class teacher in the school where he becomes socialized after the family; Besides the knowledge of the teacher, attitudes, behaviors and values play an important role in shaping the child's life. In this context, primary teachers' formal or formal practices of value education also lead to the formation of a future society; therefore, it determines the future of society and country. In addition to the teacher factor in value education, the nature, scope and achievements of the course should be appropriate for value creation and development. At this point, Life Science course, which is one of the lessons we come across in primary school, is the first course where values education is conducted in educational institutions (Kurtdele-Fidan, 2015). It is also seen that most of the gains in the program are related to national, universal and moral values. The opinions of the pre-service primary teachers about the necessity of value education are important in terms of determining their awareness and competence towards values by revealing their own value creation and development processes, providing clues about how to become a teacher in the future and revealing ways to realize value education. Also, it is important for the pre-service primary teachers to think about the functionality of value education in life science course, to comprehend the connection between values and life science course, and to offer rich learning environments to students by designing the content of life science course with alternative methods based on alternative methods when they begin their profession.

Methodology. The research has been carried out by using basic qualitative research methods. The participants of the study consisted of 60 pre-service primary teachers from the department of primary school teaching at a public university. The criterion sampling method

which is one of the purposive sampling methods was used in the determination of the participants. The data were collected from the open-ended questionnaire and the daily plans prepared by the pre-service teachers within the scope of Life Science Teaching course. Open-ended questionnaires and daily plans were analyzed by content analysis method. In this context, a 26-day plan prepared by pre-service primary teachers was used as a document.

Results. In the research, value education according to pre-service teachers was examined under two basic titles as “necessity of value education” and “value education in life Science course” The pre-service teachers' views on the necessity of value education consisted of four themes: individual, social, educational and universal. Three sub-themes have been created in the context of the opinions of pre-service teachers who evaluate the necessity of value education in terms of individual development. Two other themes that appear alongside moral development are emotional development and skill-building. In the research, the necessity of value education in terms of creating a national identity according to the opinions of pre-service teachers has been evaluated both in the individual and social fields. When the codes related to the social theme are examined as a whole, pre-service teachers consider value education necessary in order to ensure order and harmony in the society, to feel belonging to the society in which the individual lives, to prevent value corruption and to transfer value to future generations in a healthy way. The educational theme that emerged within the scope of the research consists of two sub-themes: school and ideological context. According to pre-service teachers, giving values at an early age in addition to all knowledge, skills and attitudes gives clues as to what kind of person the individual will become in the future. Besides value education in the Life Science course consists of four themes: opinions about the purpose of the course, opinions about the teaching-learning process, problems and suggestions for functionality. The opinions about the purpose of the course consisted of two sub-themes: suitability to the nature of the lesson and relative to the child and the society, and each theme is divided into codes. The views on the teaching-learning process consisted of three sub-themes as values, strategy-method-techniques and value teaching approaches. Accordingly, the majority of pre-service teachers stated that students should obtain respect, love, patriotism and responsibility values in the Life Science course. The theme of teacher-related problems emerged with sub-themes in terms of material, modeling and getting to know the student. Finally, the theme for suggestions for functionality consists of six sub-themes: out-of-school practices, alternative approaches, concretization, real-life problems, taking advantage of current events and effective family participation.

Discussion and Conclusion. In the study, pre-service primary teachers emphasized that value education is necessary for moral development. Akbaş (2008) stated that morality is the basic values system that keeps society alive; he emphasized that ignoring the moral values will eliminate the social structure that constitutes the society. According to the results of the study, it is revealed that value education is necessary to gain both emotional needs and social skills such as empathy and cooperation. Similarly, in the experimental study conducted by Uzunkol and Yel (2016), it was found that the value education program applied to the experimental group had a positive effect on students' social problem solving and empathy skills. It is determined that there is a need for value education in schools in order to maintain the order of the society, to facilitate the adaptation of individuals to the society, to feel belonging to the society, to prevent corruption and to give direction to the future. Similar to this finding, in the study conducted by Ergin and Karataş (2014), it was determined that most of the teachers explained the value education as the education given to gain the lost values.

Most of the teacher candidates explained the values that should be given in life science course as respect, love, patriotism, responsibility and helpfulness. Again, it was seen that teacher candidates included responsibility value most in their plans. Yaşaroğlu (2013) stated that in his research where he examined the relationship between the gains in life science curriculum and values, the most important responsibility value was given in second grade gains. In the study conducted by Güzel-Candan and Ergen (2014); It was found that the most common value in life science textbooks was love and responsibility. Also Acun, Yücel, Önder and Tarman (2013) stated that teachers should give importance to responsibility value the most in their research; Deveci and Selanik-Ay (2009) found that primary school students included the most responsibility value in their diaries. Hence, Yaşaroğlu (2013), Güzel-Candan and Ergen (2014), Acun, Yücel, Önder and Tarman (2013) and Deveci and Selanik-Ay (2009) with the finding that the value of the research that teacher candidates think should be given and the value they use most in their lesson plans is their responsibility value. Research findings are similar to each other. In the research, it was found that value education in life science course facilitated the daily life of the child; It is concluded that it enables him to be happy, to obey the rules, to recognize himself and to respect the differences. Hawkes (2005) similarly stated that reading stories about the child's daily experiences in the classroom supports value education. According to the pre-service teachers, the value that which primary teachers will teach is insignificant, the insufficiency of gaining value and the inconsistency of what he says and what he says are another problem that may occur in value education. Children spend most of their time at school, so it is clear that teachers play an important role in creating value for children (Korch, 2009). In this context, the role of the teacher in value education is directly proportional to how much the child benefits from value education.

Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Deneyim ve Görüşleri

Experiences and Opinions of Special Education Teachers Regarding the Use of Technology

Evgin Çay*
Ahmet Yıkılmış**
Canan Sola Özgüç***

To cite this article/ Atf için:

Çay, E., Yıkılmış, A. ve Sola Özgüç, C. (2020). Özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 629-648. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.9m

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.04.2019

Düzeltilme Tarihi: 12.03.2020

Kabul Tarihi: 19.04.2020

Öz. Bu çalışmada, özel eğitim okulunda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına yönelik deneyimlerinin ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Fenomenolojik desenle yürütülen araştırmaya özel eğitim meslek okulunda çalışan biri erkek, yedisi kadın olmak üzere toplam sekiz öğretmen katılmıştır. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile NVivo 10 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular, özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin kullandıkları yardımcı teknolojiler ve kullanım alanları, yardımcı teknolojileri temin etme durumları, yardımcı teknoloji kullanımının öğrenciye, öğretmene ve ailelere etkileri, yardımcı teknoloji kullanımında karşılaşılan güçlükler ve yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüş ve önerileri şeklinde sunulmuştur. Öğretmenlerin çalışmanın gerçekleştirildiği yıl itibarı ile sahip oldukları imkanlar ve önerileri göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, teknoloji, yardımcı teknoloji

Abstract. This study aims to determine the experiences and opinions of special education teachers working in a special education school regarding the use of assistive technology. A total of eight teachers, one male and seven female, working in a special education vocational school have participated in the study. The research is based on phenomenological research design, and the data has been collected with semi-structured interview technique. The data obtained from the interviews were analyzed using the content analysis technique with NVivo 10 program. The findings have revealed information on the teachers' use of assistive technology and the areas it is used in, their access to technological tools, the benefits of using assistive technology for students, teachers and parents, the difficulties those teachers have in terms of using assistive technology, and their opinions and suggestions regarding the use of assistive technology. The findings are discussed considering the teachers' opportunities and suggestions as of the current year in which the study was conducted.

Keywords: Special education, technology, assistive technology

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Şehit Ali Borinli Özel Eğitim Meslek Okulu, Sakarya, Türkiye, evgincay35@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1199-3939

** Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye. ayikmis@hotmail.com ORCID: 0000-0002-1143-1207

*** Sakarya Üniversitesi, Türkiye. csola@sakarya.edu.tr ORCID: 0000-0002-4716-9028

Giriş

Teknoloji, eğitim alanında önemli gelişmeler kaydederek, öğretim etkinliklerinin önemli bir unsuru haline gelmiştir. Teknoloji, bireylerin eğitim ortamlarında kazandığı bilgi ve becerileri daha etkin bir şekilde kullanabilmesine, öğrencilerin öğretim sırasında ve sonrasında anında dönüt almalarına yardımcı olmaktadır (Smith, Spooner ve Wood, 2013). Teknolojinin eğitim ortamlarında etkili bir öğretim aracı olmasının yanında sağladığı önemli bir katkı da özel gereksinimli bireylere bağımsız bireyler olmalarını sağlamasıdır. Bu bağlamda alanyazına yardımcı teknoloji kavramının kazandırıldığı görülmektedir. Alanyazında yardımcı teknolojilere yönelik farklı tanımlar yapılmakla birlikte genel anlamıyla özel gereksinimli bireylere hedef becerilerin kazandırılmasında, yaşamlarını sürdürmede gerekli olan becerilerin kazandırılması ve bu becerilerin kalıcı olmasını sağlamada yardımcı olmak amacıyla bireysel özellikler dikkate alınarak hazırlanmış her türlü araç-gereç olarak tanımlanmaktadır (Borg, Lindstrom ve Larsson, 2009; Fok, Polgar, Shaw ve Jutai, 2011; Pettersson ve Fahlstrom, 2010; Reed ve Bowser, 2005). Diğer bir ifadeyle yardımcı teknoloji; özel gereksinimli bireyin çevresiyle olan etkileşimindeki sınırlılıkları en aza indirmek, özel gereksinimli bireylere ulaşılabilir ortamlar sunmak amacıyla kullanılan araçlar olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin öğrenim gördüğü eğitim ortamlarında kullanılan yardımcı teknolojiler; düşük, orta ve yüksek düzey olmak üzere üç kategoride incelenebilmektedir (Blackhurst, 1997; Çakmak, 2016; Sani Bozkurt, 2017; Smith, 2008). Düşük düzey yardımcı teknolojilere görsel kartlar, kalem tutacağı; orta düzey yardımcı teknolojilere okuma kalemi, konuşan hesap makineleri, konuşan sözlük; ileri düzey yardımcı teknolojilere ise tablet bilgisayarlar, akıllı telefonlar örnek verilebilir.

Yardımcı teknolojilerin zihin yetersizliği olan bireylerin öğretim etkinliklerinde kullanımının; motivasyonu sağlama ve artırma, öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirme, özgüveni artırma, ifade edici dil becerilerinde sınırlılık yaşayan bireylere kendilerini ifade etme ve bildiklerini paylaşma için alternatif yollar sunma, bireyselleştirmeye olanak tanıma, farklı öğrenme stilleri ve yetenekleri destekleme, tutarlı ve istenilen sayıda alıştırma olanağı sağlama ve bilgi toplamayı kolaylaştırma şeklinde öğretime katkılarının olduğu belirtilmektedir (Sola Özgüç, 2015; Whitby, Leininger ve Grillo, 2012). Bununla birlikte, yardımcı teknolojiler yalnızca eğitsel amaçla değil, toplumsal yaşama tam katılım sağlamak amacıyla, günlük yaşam becerilerini gerçekleştirmek, mesleki becerilerin edinimi için de kullanıldığı görülmektedir (Burke, Andersen, Bowen, Howard ve Allen, 2010; Davies, Stock ve Wehmeyer, 2002; Mechling 2007; Standen ve Brown, 2005; Standen, Brown ve Cromby, 2005; Tam, Man, Chan, Sze ve Wong, 2005; van Laarhoven, Johnson, van Laarhoven-Myers, Grider ve Grider, 2009).

Yardımcı teknolojilerin özel gereksinimli bireylerin eğitiminde etkili bir şekilde kullanıldığında özel gereksinimli bireylere fayda sağladığını gösteren çeşitli çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Adıgüzel, 2010; Kışla, 2008; Seferoğlu, 2015; Sola Özgüç ve Cavkaytar, 2016). Bununla birlikte, kullanılan yardımcı teknolojilerin eğitim ortamlarında öğretimin hangi aşamasında kullanılacağı, hangi yöntem ile birlikte sunulacağı, teknolojik donanımları kullanabilmek için hangi içeriklerden yararlanılması gerekir gibi soruların göz önünde bulundurulmasının önemli bileşenler olduğu ifade edilmektedir. Bu noktada yardımcı teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlerin önemli görevleri olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere ilişkin tutumlarını inceleyen araştırmalara (Aslan, 2018; Aslan ve Kan, 2017; Demirkıran, 2005; Garcia ve Seever, 2005; Guggenberger, 2008; Kışla, 2008; Ledger, 1999; Murugaiyan ve Arulsamy, 2013; Sakallı-

Demirok, Haksız ve Nuri, 2019; Otr, 2000) rastlamak mümkündür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilerin kullanımına yönelik görüş ve düşüncelerinin incelendiği çeşitli çalışmalar da yer almaktadır (Alammary, Al-Haiki ve Al-Muqahwi, 2017; Chmiliar, 2007; Copley ve Ziviani, 2004; Derer, Polsgrove ve Rieth 1996; Sydeski, 2013). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular neticesinde özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yardımcı teknolojilerle ilgili bilgiye ve eğitime gereksinimlerinin olduğu, yardımcı teknoloji araç-gereçlerinin maliyetinin yüksek olmasından dolayı yardımcı teknolojilerden yeterince faydalanamadıkları belirlenmiştir.

Sıralanan çalışmaların yanında özel eğitim öğretmenlerinin öğretim etkinliklerinde teknoloji kullanımlarının belirlendiği çalışmalar da yer almaktadır (Eldeniz Çetin ve Geçal, 2017; Kutlu, Schreglmann ve Cinisli, 2018; Sola Özgüç ve Cavkaytar, 2014; Sola Özgüç, 2015; Özdamar, 2016). Yapılan bu araştırmaların (Eldeniz Çetin ve Geçal, 2017; Sola Özgüç ve Cavkaytar, 2016) bulguları incelendiğinde öğretmenler, teknoloji kullanımının eğitimin kalitesini artırmada katkısının olduğunu, bunun yanında sınıfların yeterli donanıma sahip olmadığı ve yazılımların eksik olduğunu ifade etmişlerdir.

Alanyazın çalışmaları incelendiğinde son yıllarda teknolojinin eğitimde etkililiğini belirleme konusundan uzaklaşıldığı, günümüzde etkili olduğu belirlenen teknolojilerin öğretim ortamlarında daha nitelikli ve daha verimli nasıl kullanılabilceğinin tartışıldığı görülmektedir (Mumcu, 2018). Bu açıdan bakıldığında teknolojinin öğretim ortamlarında öğretmen kullanımının öneminin vurgulandığını söylemek mümkündür (Aslan, 2018; Kışla, 2009). Öğretmenler ne denli teknolojiyi ders içeriklerine entegre ederlerse teknolojinin yararlarının o denli öğrencilere yansıdığı görüşü yer almaktadır (Colomo-Palacios, Paniagua-Martin, Garcia-Crespo ve Ruiz-Mezcua, 2010; Edyburn, 1998; King-Sears ve Evmenova, 2007; Reel, 2009; Wang, Ke ve Wu, 2012). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim alanında öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik çalışmaların öneminin giderek arttığı görülmektedir. Gerçekleştirilen ulusal çalışmalarda (Aslan, 2018, Eldeniz-Çetin ve Geçal, Kışla, 2009; Özdamar, 2016) teknoloji kullanımının farklı özel eğitim ortamlarında (özel eğitim sınıfı, eğitim uygulama okulu, vb.) çalışan özel eğitim öğretmenleri ile yapıldığı görülmektedir. Yardımcı teknolojilerin daha önce de belirtildiği gibi yalnızca öğretimde değil, sosyal yaşama uyum sağlama, mesleki becerileri edinmede ve edinilen mesleki becerilerin icra edilmesinde katkısını görmek mümkündür. Bu açıdan düşünüldüğünde bu çalışmada, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan meslek okulu öğrencilerine eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu ana hedef doğrultusunda araştırmanın alt soruları şöyledir:

- Özel eğitim öğretmenleri meslek okulundaki öğrencilere öğretim sunarken ne tür yardımcı teknolojilerden faydalanmaktadırlar?
- Özel eğitim öğretmenleri meslek okulundaki öğrencilere öğretim sunarken yardımcı teknolojilerin ne tür faydaları ve sınırlılıklarını yaşamaktadırlar?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma bir özel eğitim meslek okulunda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitimde yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin deneyimlerinin ve görüşlerinin belirlendiği bir fenomenoloji araştırmasıdır. Fenomenoloji deseni, bir konu hakkında katılımcıların derinlemesine deneyimlerini ve düşüncelerini belirleyerek yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Yıldırım, ve Şimsek, 2005; Smith ve Fowler, 2009). Fenomenoloji araştırmalarında temel veri toplama aracı görüşmelerdir. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları araştırmanın amacı doğrultusunda meslek okulunda görev yapan özel eğitim öğretmenleri olarak belirlenmiştir. 12 özel eğitim öğretmeninden araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen sekiz özel eğitim öğretmeni araştırmanın katılımcısı olmuştur. Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri dört ile 15 yıl arasında değişmektedir. Biri erkek yedisi kadın olan katılımcıların altısı özel eğitim, ikisi sınıf öğretmenliği lisans programı mezunudur. Öğretmenlerden altısı teknoloji kullanımı konusunda hiç eğitim almamış, bir öğretmen lisans eğitiminde materyal geliştirme dersi içerisinde almış, bir öğretmen teknoloji kullanımı konusunda hizmet içi eğitim almıştır. Tablo 1’de katılımcılara ilişkin demografik özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod Adı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Mezun Olduğu Bölüm	Mezun Olduğu Üniversite	Deneyim Süresi
Ahmet	E	37	Lisans	Özel eğitim	Anadolu ün.v.	14
Özlem	K	31	Lisans	Özel eğitim	Sakarya ün.v.	9
Ece	K	36	Lisans	Özel eğitim	Anadolu ün.v.	15
İsmihan	K	34	Lisans	Sınıf öğrt.	Kocaeli ün.v.	6
Seher	K	27	Lisans	Özel eğitim	Anadolu ün.v.	4
Fatma	K	37	Lisans	Sınıf öğrt.	Atatürk ün.v.	7
Fatoş	K	38	Lisans	Özel eğitim	Gazi ün.v.	4
Zehra	K	39	Lisans	Özel eğitim	Anadolu ün.v.	13

Verilerin Toplanması

Özel eğitim meslek okulunda çalışan öğretmenlerin özel eğitimde yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi için yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Form, özel eğitim alanında ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında uzman iki öğretim üyesine uzman görüşü için sunulmuştur. Sunulan görüş ve öneriler doğrultusunda form düzenlenmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce gerekli mercilerden izinler alınarak araştırmanın katılımcılarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, birinci yazar tarafından öğretmenlerin görev yaptıkları okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin ses kaydına alınabilmesi için katılımcılardan izin alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının başka hiçbir yerde kullanılmayacağı ve elde edilen verilerin araştırma kapsamında kullanılacağı görüşmecilere belirtilmiştir. Araştırmada özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerini belirlemek amacıyla aşağıda yer alan sorular özel eğitim meslek okulunda görev yapan özel eğitim öğretmenlerine yarı-yapılandırılmış görüşme formatında yöneltilmiştir. Aşağıda Tablo 2’de yarı-yapılandırılmış görüşme soruları yer almaktadır:

Tablo 2.

Yarı-yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Sınıfınızda, yardımcı teknolojileri hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?
2. Öğretimin etkililiğinin artırılabilmesi için sizce hangi yardımcı teknolojiler kullanılmalı?
3. Derslerde ihtiyaç duyulan yardımcı teknolojileri teminini nasıl sağlıyorsunuz?
4. Yardımcı teknoloji kullanımının öğrencilerde derslere ve okula karşı yarattığı/yaratacağı değişikliklere ilişkin neler söylersiniz?
5. Yardımcı teknolojilerin kullanımında olumlu sınıf iklimi oluşturulması için neler yapılabilir?
6. Özel eğitimde sınıflarda kullanılan yardımcı teknolojilerin faydaları konusunda neler söylersiniz?
 - Öğrencilere sağladığı faydalar
 - Öğretmenlere sağladığı faydalar
 - Ailelere sağladığı faydalar
7. Yardımcı teknolojilerin özel eğitimde kullanımı sırasında güçlükler yaşıyor musunuz? Evet ise neler?
8. Özel eğitimde yardımcı teknoloji kullanımı konusunda bir ders aldınız mı?
 - a. Aldıysanız ders içeriği teknoloji kullanımı için sizi destekledi mi?
 - b. Almadıysanız bu konuda kendinizi nasıl geliştirdiniz?
9. Özel eğitimde kullanımının etkililiğini arttırabilmek için neler yapılabilir?

Verilerin Analizi

Verilerin analizi süreci, verilerin analize hazırlanması ve analizin gerçekleştirilmesi şeklinde iki bölümden oluşmuştur. Verilerin analize hazır hale getirilmesi için yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtlarının dökümleri birinci yazar tarafından yapılmıştır. Dökümleri yapıldıktan sonra rastgele seçilen üç görüşmenin dökümleri ve ses kayıtları üçüncü yazar tarafından kontrol edilmiştir. Görüşme dökümlerinin kontrol edilmesinden sonra NVivo 10 programına aktarılmıştır. Veriler araştırma amaçları doğrultusunda içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Birinci ve üçüncü yazar tüm dökümleri detaylı okuyarak kodlamıştır. Geçerlik ve güvenilirlik işlemi süreçlerini gerçekleştirdikten sonra bulguları beş ana tema altında toplamışlardır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların geçerliliği için bazı hususların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Creswell, 2016; Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bunun için; (a) yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında, özel eğitim alanında ve nitel araştırma yöntemi konusunda çalışmaları olan iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. (b) Temaları oluşturan veriler betimlenerek zenginliğin kullanımı sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği için yazarlar, nitel araştırmalar için belirtilen önlemler ve öneriler doğrultusunda çalışmıştır (Ekiz, 2003; Gay, Mills ve Airasan, 2006). Bu doğrultuda; (a) rastlantısal olarak seçilen üç ses dökümü ses dosyaları üçüncü yazar tarafından dinlenmiş ve kontrolü sağlanmıştır. Üçüncü yazar tarafından NVivo 10 programı, birinci yazar tarafından el ile oluşturulan kategoriler karşılaştırılmıştır. İncelemeden sonra elde edilen kategorilerle tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Temalara ait içeriklerin çıktısı alınarak tema ve içerik uyumu birinci yazar tarafından kontrol edilmiştir. Yapılan bu niteliksel tutarlılık çalışmasının yanında niceliksel güvenilirlik gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü ile hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik ortalama % 94 olarak hesaplanmıştır (Baltacı, 2017; Patton, 2002).

Bulgular

Yapılan analiz sonucunda, (a) özel eğitim öğretmenlerinin kullandıkları teknolojiler ve kullanım amaçları, (b) özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde teknoloji kullanımının yararları, (c) öğretmenlerin teknolojileri temin etme şekilleri, (d) öğretmenlerin teknoloji kullanımında karşılaştıkları güçlükler, (e) özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri ve önerileri şeklinde beş tema belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde teknoloji kullanımının yararları teması altında, (1) teknolojinin özel gereksinimli öğrenciler için yararları (2) teknolojinin aileler için yararları, (3) teknolojinin öğretmenler için yararları ve (4) teknolojinin olumlu sınıf iklimine katkıları şeklinde dört alt tema yer almaktadır. Bu bulgular şematize edilerek sunulmuştur.

Tablo 3.

Analiz Sonucu Elde Edilen Tema ve Alt Temalar

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Özel eğitim öğretmenlerinin kullandıkları yardımcı teknolojiler ve kullanım amaçları• Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yardımcı teknoloji kullanımının yararları<ul style="list-style-type: none">• yardımcı teknolojinin özel gereksinimli öğrenciler için yararları• yardımcı teknolojinin aileler için yararları• yardımcı teknolojinin öğretmenler için yararları• yardımcı teknolojinin olumlu sınıf iklimine katkıları şeklinde• Öğretmenlerin yardımcı teknolojileri temin etme şekilleri• Öğretmenlerin yardımcı teknoloji kullanımında karşılaştıkları güçlükler• Özel eğitimde yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri ve önerileri |
|---|

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kullandıkları Yardımcı Teknolojiler ve Kullanım Amaçları

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler yardımcı teknoloji olarak dizüstü bilgisayarı ve akıllı telefon kullandıklarını belirtmişlerdir. İsmihan, “bilgisayar, telefon ve ses bombasını sıklıkla kullanırım en sık kullandığımız teknolojik ürünler bunlar. Ses bombasını telefondan sıkıştığımız zaman ya da ders içinde ders anlatırken bir etkinliğe ya da bir şarkıyı dinletmek amacıyla ses bombasını sıklıkla kullanıyoruz. Eğer konumuzla ilgili bir videomuz varsa da bunun için de bilgisayarı tercih ediyoruz.” şeklinde yardımcı teknoloji kullanımı konusundaki etkinliklerini aktarmıştır. Fatma, kullandığı teknolojiler kendisine sorulduğunda, “Sınıfımda daha çok

bilgisayar kullanıyorum bu da çocukların görerek öğrenmelerine daha iyi olumlu etki sağlıyor. Başka da şu anda kullanmıyorum.” şeklinde cevap vermiştir.

Yardımcı teknoloji kullanım amaçları sorulduğunda öğretmenlerin kullanım amaçları teknolojik araçlara göre biraz daha çeşitlilik göstermektedir. Bir öğretmen daha çok akademik becerilerin öğretiminde, iki öğretmen bilgileri somutlaştırmak için kullandığını, bir öğretmen bilgilerin kalıcılığını sağlamak amacıyla kullandığını ifade etmiştir. Bir başka öğretmen (Fatoş), *“Herhangi bir ders etkinliğinden sonra çizgi film izlemesi için kullandım. Onun dışında şu an pek bir şey kullanmadım.”* ifadeleri ile öğrencilere teknolojiyi pekiştireç olarak sunduğunu belirtmiştir.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Yardımcı Teknoloji Kullanımının Faydaları

Yardımcı teknolojilerin faydaları teması; (a) öğrenciye faydaları, (b) öğretmene faydaları, (c) aileye faydaları ve (d) olumlu sınıf iklimine faydaları şeklinde dört alt temadan oluşmaktadır. Öğretmenler yardımcı teknoloji kullanımının öğrencilere faydalarının oldukça fazla olduğunu belirtmişler ve faydaları şöyle sıralamışlardır: Kavramları somutlaştırmayı sağlayarak öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini, öğrencilerin motivasyonunu artırarak okula daha istekli gelmelerini sağlaması, öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hale getirmesi, öğrencilerin dikkat süresini artırması, öğrencilerin davranış problemlerini azaltması yardımcı teknolojinin öğrencilere sağladığı faydalar olarak öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ahmet bu konudaki görüşlerini, *“Mutlaka dediğim gibi akademik olsun beceri olsun kavram öğretiminde olsun mutlaka materyale ihtiyacımız var ve öğrencimizin daha çabuk öğrenmesini sağlar. Kolaylaştırıyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Özlem, *“Öğrenciler derse daha aktif daha ilgili katılırlar. Eeee dikkatleri daha artıyo. Problem davranışlar aza iniyö hatta hiç gözlemlemediğim zamanlar oluyo.”* şeklindeki ifadeleri ile yardımcı teknolojinin öğrenciye olan faydaları konusunda görüşlerini aktarmıştır. Ece de diğer öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak, *“Teknoloji kullanımı öğretimi kolaylaştırıyor ve eğlenceli hale getiriyor. Bu sebeple kolay öğrenen ve eğlenen öğrenci derslere daha fazla katılıyor ve okula hevesle geliyor.”* ifadelerine yer vermiştir.

Yardımcı teknoloji kullanımının öğretmenlere sağladığı faydalar incelendiğinde öğrencilerinin öğrenmelerinin kalıcı olması ve motivasyonlarının artması ile öğretmenlerin mesleklerinde doyum yaşadıkları öğretmenlerin de motive oldukları görülmüştür. Ahmet bu konudaki görüşlerini, *“Öğretmen öğretmene doyum sağlıyo. Özellikle özel eğitim açısından düşündüğünüz zaman doyum çok önemlidir öğretmene sağladığı doyum. Ee öğrencisinin bi şeyler öğrendiğini öğrencisinin bi şeyler yapabildiğini gördüğü zaman öğretmeninde bi mutluluk bi motive doyum sağladığını düşünüyorum.”* ifadeleri ile belirtmiştir. Özlem, *“Öğretimin kolay ve kalıcı olması, psikolojik doyunluk, yaşanan öğretmenlik hazzı.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Seher, *“Öğretmenlerin de öğretmenlik mesleğini icra etme konusunda hem daha pratik hem de kendi doyumları açısından daha yeterli olduğunu düşünüyorum. Yani öğretmen bi dersi anlatırken birden fazla materyalle ya da teknolojiyi işin içine kattığında sanki o dersten çıktığında evet bugün daha farklıydı ve daha güzeldi diyebildiğini düşünüyorum en azından kendi adıma öyle oluyo.”* diyerek duygu ve düşünceleri belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler öğretim etkinliklerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Özlem’in Zehra, *“çocuklara öğretimi yapabilmesi için farklı seçenekler de sunuyo. Yani ben işte napabilirim diye hani bir yerlerden bilgiye nasıl ulaşabilirim diye gerek kalmıyo. Direk zaten önüme düşüyo ne yapmam gerektiği.”* ifadesiyle yardımcı teknolojinin kendilerine sunduğu kolaylığı ifade etmiştir.

Öğrenciye ve öğretmene sağladığı faydaların yanında yardımcı teknolojinin ailelere sağladığı faydalar öğretmenlere sorulduğunda ailelerin çocuklarındaki ilerlemeyi gözlemlediklerinde mutlu olduklarını ve daha fazla katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Seher, “Böyle olduğunda aile ne kadar fazla farklı mecraları bir arada bulundurup eğitime katkı sağlarsanız aile de o işin içine daha fazla haliyle girmek istiyoy.” ifadesiyle teknoloji kullanımının aile desteğini artırdığını vurgulamıştır. Zehra’nın, “Aileler tabi bu durumdan memnun oluyolar çocuklar öğrendikçe onlar da bişeyler öğrendiklerini gördükçe fayda sağlıyo tabi. Hatta bi öğrencimin babası böle bişey teklif etmişti. Hocam eğer ihtiyaç duyarsanız yeni bi bilgisayar alalım mı diye teklif etmişti. Tabi bu ailelere büyük bi yük olucağı için kabul etmedim. Kendi bilgisayarımı tekrar getirip götürmeye devam ettim. Aileler de böyle bişeyi istiyolar tabi.” cümleleri ailelerin yardımcı teknolojinin yalnızca çocuğu ve öğretmeni değil aileyi de motive ettiğini göstermektedir.

Olumlu Sınıf İklimine Faydaları

Öğretmenler yardımcı teknolojinin olumlu sınıf iklimi açısından da çok büyük katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Ahmet, “sınıf yönetimi açısından çok büyük bir faydası olduğunu düşünüyorum. Eee problem davranışların azaltılması konusunda çok fazla faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü ne kadar dikkat çekici bir materyal olursa bir teknolojik ürün olursa örnek akıllı tahta gibi çocukların problem davranışları daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Gözlemlerimle etkili bir sınıf yönetimi sağladığını düşünüyorum.” ifadeleri ile olumlu görüşlerini aktarmıştır. Seher, bir önceki öğretmenin görüşlerine paralel olarak, “ortak dikkat dediğimiz bi olay var. O ortak dikkati kullanmak açısından çok faydalı oluyo. İu siz herhangi bi yazılı materyal standart kitap açıp verdiğinizde önüne bireysel ders yapıyosanız ayrı ama grup eğitiminde çok faydalı olmuyo. Yani hepsine kitabı açın önünüze diye bi ortamımız yok bizim haliyle olmadığı için ortak dikkati sağlamak açısından teknoloji araçlarının daha iyi dikkat çekici olduğunu düşünüyorum. Bu da olumlu sınıf ortamını etkileşimi sağlıyo. Birbirleriyle aralarındaki iletişimi etkileşimi etkiliyo. Bu da öğrenimi de büyük ölçüde olumlu etkiliyo.” ifadeleri ile görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin Yardımcı Teknolojileri Temin Etme Şekilleri

Öğretmenler derslerinde kullanmak üzere planladıkları teknolojileri çoğunlukla kendi imkanları ile sağladıklarını, bunun yanında okulun sunduğu imkanları da kullandıklarını belirtmişlerdir. Altı öğretmen kişisel bilgisayarlarını ve akıllı telefonlarını kullanmayı tercih ettiklerini belirtirken bir öğretmen okulda var olan teknolojileri kullandığını, bir öğretmen hem kendi hem de okulun imkanlarını kullandığını ifade etmiştir: Ahmet, bu duruma ilişkin görüşlerini şöyle aktarmıştır: “Valla temini kendimiz sağlıyoruz. Yani sağlayabildiğim kadarıyla. Materyal olsun veya diğer bir laptoptur, tablettir olsun ya kendim sağlıyorum ya arkadaşlarımdan istiyorum o şekilde sağlayabiliyorum.” Seher, “Kullandığım tek teknolojik araç söylediğim gibi laptop onun teminini de kendim kişisel olanaklarım sayesinde sağlıyorum.” şeklinde ifade ederken, Fatma, “Genelde okuldan sağlıyorum hani okul vesilesiyle sağlıyorum ama bireysel de getirdiğim oluyo sınıfı.” ifadesiyle yardımcı teknoloji temini konusundaki şartlarını sıralamıştır.

Öğretmenlerin Yardımcı Teknoloji Kullanımında Karşılaştıkları Güçlükler

Öğretmenlerin yardımcı teknoloji kullanımında karşılaştıkları güçlükler sorulduğunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların farklılaştığı görülmüştür. Bir öğretmen sorun yaşamadığını ifade ederken, yedi öğretmen çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını örneklenirerek açıklamışlardır. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar; farklı gereksinimlere cevap verebilecek içerik (yazılım) ve donanım yetersizliği, fiziksel alt yapı yetersizliği şeklinde sıralanmaktadır.

Ahmet, “*Hafif düzey bi öğrencinin materyale yaklaşımıyla kullanımıyla ağır düzey orta düzey bi öğrencinin kullanımı arasında mutlaka bi fark var. Çünkü öğrencilerin birbirinden bağımsız performansları o materyali kullanımı o materyale yaklaşımında zorluk çıkartabilir. İşte orta düzey hafif düzey bi öğrenciye belki hafif mental retardasyon gösteren bi öğrenciye bir şeyi bi defa göstermemiz iki defa göstermemiz bir iki defa yönlendirmemiz yeterli olabilir artık daha sonra o materyali çocuk kendisi yapabilir ama orta düzeye yakın biraz onun altı öğrencilere bu biraz daha bi kaç kez tekrar veya fiziksel yardım sözel yardım ipucu model olma gibi ipuçları kullanarak materyal kullandırmak gerekebilir bi tek o yönden zorluk olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocukların etkileşimleri birbirinden farklı olabiliyo.*” ifadeleri ile öğrencilerin yetersizlik düzeylerine göre farklılaştırmaya olanak kılan içeriklere ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Fatma da bu duruma ilişkin şu ifadelere ye vermiştir: “*Mesela öğrencilerin düzeyleri farklı olduğu için hani bi derste bi şeyden gidemiyorum mesela bi teknoloji gibi bi oyundan veya programdan gidemiyorum. Onları benim farklı farklı program ve oyunlar yapmam gerekiyo. Bu şeyde problemler yaşıyorum bu konularda.*” Bu durumda farklı gereksinimlere cevap verebilecek içeriklerin sınırlı olmasının öğretmenlerin yardımcı teknoloji kullanımında karşılaştıkları güçlüklerden biri olduğu görülmektedir.

İsmihan’ın, “*... tekerlekli sandalyede olan öğrencimizin bilgisayara ulaşma konusunda zaman zaman sıkıntılar yaşıyoruz.*” ifadesi öğrencilerin yetersizliklerine göre donanım açısından da uyarlamalara ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. İsmihan’ın görüşleri öğretmenlerin farklı gereksinimleri olan öğrencilere öğretim sunarken donanım açısından da güçlükler yaşadığını göstermektedir.

Fatoş’un “*İnternet kullanımı çok önemli. İnternet eğer okulda yeteri kadar değilse sınırlıysa bu konularda sıkıntı yaşıyoruz. Ve Zehra “in kendi internetimi kullanıyorum, okul wifi’si çekmediği için.*” ifadeleri yardımcı teknoloji kullanımı sırasında öğretmenlerin çevrimiçi kaynaklara erişiminde sınırlılıklar yaşadığını göstermektedir. Ayrıca Zehra’nın “*Özellikle prize ulaşma konusunda. Bilgisayarın kablosu yeterli olmadığı için kapının dibine gelmek zorunda kalıyor çocuklar.*” ifadeleri alt yapının sınıfta teknoloji kullanımına ilişkin hazırlık gerektirdiğini (örneğin uzatma kablosu, yeni bir priz yapılması), düzenleme yapılmadığı takdirde öğretmenin ortam düzenlemesinde güçlüklerle karşılaştığı görülmektedir. Ayrıca Zehra “*Onun dışında güvenlik açısından da zor durumda kalıyodum. Teneffüs oluyo ben bilgisayarı tekrar toplayıp dolaba koyup tekrar açmak zorunda kalıyodum diğer ders. Böle bi sıkıntım oluyo. Ya da hiç teneffüse çıkmadan devam ediyodum.*” ifadeleri sınıfta süregelen olmayan kişisel imkanlarla ya da okulun kaynakları ile temin edilmiş birkaç saat ders için getirilen bilgisayar ya da projektörün öğretmene yük getirdiğini göstermektedir.

Özel Eğitimde Yardımcı Teknoloji Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Önerileri

Öğretmenlerin teknoloji kullanımları açısından var olan duruma ilişkin tespitler yapıldıktan sonra öğretmenlere yardımcı teknoloji kullanımı konusundaki önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi etkileşimli tahtanın özel gereksinimli öğrenciler için çok önemli olduğunu mutlaka sınıflarında bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ahmet yardımcı teknoloji kullanımı konusundaki öneriye ilişkin *“Valla en başta olmazsa olmazı akıllı tahtalar yani özellikle özel eğitim okullarında, okul öncesi eğitimde ve özel eğitim okullarında akıllı tahtanın mutlaka olması lazım. Çünkü hani siz de biliyorsunuz herkesin bildiği gibi ne kadar fazla duyuya hitap ederse bir materyal o kadar yararlıdır. Akıllı tahtada görsellik duyu, dokunma birçok duyuya hitap eden özellikleri mevcuttur.”* ifadelerinde bulunmuştur. Bunun yanında bilgisayar, tabletlerin özel eğitim ortamlarında olması gerektiği, internet bağlantısının gerekli videoları izletmek için önemli olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda eğitim alması öğretmenlerin verdiği öneriler arasında yer almıştır. Bu konuda Fatoş *“akıllı tahta bilgisayar bunların aktif olarak kullanımı ve tabii ki eğitim de almamız gerekiyor bu konuda bunları çocuklara öğretirken...”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada özel eğitim meslek okulunda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına yönelik deneyimleri ve görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın ilk bulgusu incelendiğinde özel eğitim meslek okulunda çalışan öğretmenler eğitim öğretim ortamında en çok bilgisayar, dizüstü bilgisayar, cep telefonu kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yardımcı teknolojilerin derste anlatılan konuyu somutlaştırmak, anlatılan konuyu öğrencilere daha iyi aktarmak ve ders sonunda pekiştirici sunmak amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgu Özdamar (2016) ile Eldeniz Çetin ve Gençal'ın (2017) bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada bilgisayar ve cep telefonu olarak belirtilen teknolojik araçların çeşitlilik bakımından daha az olduğunu söylemek mümkündür. Sıralanan bu teknolojik araç-gereçlerin öğretmenlerin günlük hayatlarında kullandıkları araç-gereçler olduğu ve kolay ulaşılabilir olmalarından dolayı sıklıkla eğitim öğretim ortamında kullanmayı tercih ettikleri düşünülmektedir. Araştırmanın yapıldığı meslek okulunda hiçbir sınıfta etkileşimli tahtanın bulunmaması, meslek okulunda araştırmanın gerçekleştirildiği yıl itibarı ile güncel teknolojileri takip etmede sınırlılıklar yaşandığı söylemek mümkündür.

Sola Özgüç ve Cavkaytar'ın (2014) çalışmasında ileri düzey yardımcı teknoloji olarak bilgisayar kullanıldığı ancak daha çok öğretmen yapımı düşük düzey yardımcı teknolojilere yer verildiği belirlenmiştir. Yapılan çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Dolayısıyla yapılan araştırmanın bulguları Sola Özgüç ve Cavkaytar'ın (2014) yapmış olduğu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstererek farklı yetersizlik düzeyinde bulunan farklı okullarda da aynı problemin sürdüğünü göstermektedir.

Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırma bulgularında özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilerin kullanımına yönelik eğitime ve bilgiye ihtiyaçlarının olduğu, kullanabilecekleri yardımcı teknolojilerin maliyetlerinin yüksek olmasından dolayı yeterince bu teknolojilerden faydalanamadıkları tespit edilmiştir (Alammary, Al-Haiki ve Al-Muqahwi, 2017; Chmiliar, 2007; Copley ve Ziviani, 2004; Derer,

Polsgrove ve Rieth 1996; Sydeski, 2013). Araştırmaların bu bulgularından hareketle özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlere kullanabilmeleri için yardımcı teknoloji desteğinin verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Yapılan araştırmada da özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenler öğretim esnasında kullanacakları araç-gereçleri kendilerinin temin ettiklerini belirtmişler, bu konuda herhangi bir yerden teknoloji temin etmek için destek almadıklarını ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırmanın bulguları teknolojinin özel gereksinimli bireylere ve öğretmenlere sağladığı faydaları açısından incelendiğinde, özel eğitim öğretmenleri sınıfta kullanılan teknolojik araçların öğretimi kolaylaştırdığı, öğretilen konuyu somutlaştırdığı, öğrenciyi derse hazırladığı ve dikkatlerini çektiği, öğrencinin öğretmenle uzun süre etkileşimde bulunduğu, öğrencilerin dikkat sürelerini artırdığı, öğrenciyi derste aktif kıldığı, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında (Çuhadar ve Kıyıcı, 2007; Eldeniz-Çetin ve Geçal, 2017; Sola Özgüç ve Cavkaytar, 2016; Çoklar ve Tercan, 2014; Gülcü, Solak, Aydın ve Koçak, 2013; Keleş, Dünder Öksüz ve Bahçekapılı, 2013; İnel, Evrekli ve Balım, 2011) yer alan çalışmaların bulgusuyla örtüşmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojiyi temin etme şekilleri incelendiğinde, öğretmenlerin kendi teknolojik araç-gereçlerini sınıfa getirdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak okul ve sınıfların teknolojik araç-gereç desteğinden mahrum olduğu için kendi kişisel araç-gereçlerini kullandıkları söylenebilir. Okul ve sınıfların gerekli teknolojik araç gereçlerle donatılmasının öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu artıracığı, öğrencilerin derslere karşı tutumlarının olumlu yönde olacağı düşünülmektedir. Eldeniz Çetin ve Geçal (2017) ile Kutlu, Schreglmann ve Cinisli'nin (2018) araştırmalarında okul ve sınıfların yeterli kadar donanıma sahip olmadığı, teknolojik yazılım ve materyallerin eksik olduğu belirtilmiştir. Bu açıdan incelendiğinde araştırmanın bulguları alan yazın ile paralellik göstermektedir.

Yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin kendi imkanları ile teknolojik araçları sağlayarak derslerini zenginleştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalarda öğretmenlere birtakım iş yükü ve engeller ortaya çıkmaktadır. Bir öğretmen kişisel bilgisayarını getirdiğinde ders bitiminde güvenliğini sağlayabilmek amacıyla kapatıp diğer ders için tekrar açma-projeğe bağlama gibi aşamaları tekrarladığını belirtmiştir. Bu durum ders saatini etkili kullanımını olumsuz anlamda etkilemekte, kurulum sırasında sınıftaki davranış kontrolünü zorlaştırmakta ve öğretmenin motivasyonunu düşürmektedir. Özetle özel eğitim alanında teknoloji kullanımı öğretmenin kişisel çabalarına bırakılmış durumdadır. Araştırmanın bu bulgusu Sola Özgüç ve Cavkaytar'ın (2014) çalışmasının bulgularına benzemektedir. Alanyazında teknoloji desteğinin özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine olumlu etkileri kanıtlanmış, bu konuda içerik geliştirme çalışmaları yapılmış olsa da uygulamada bu etkinliklerin sıralanan nedenler ile tam olarak gerçekleştirilemediği görülmektedir.

Yapılan araştırmada özel eğitim öğretmenleri, teknolojinin özel eğitimde kullanımı sırasında öğrencilerin bilişsel ve motor becerilerinde olan sınırlılıklar, internet ağı bulma, okulun internet ağının yetersiz olması bakımından zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Türel (2012) çalışmasında öğretmenlerin teknik sorunlar, alt yapı sorunları yaşadığını ve öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanan güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir. Belirtilen bu eksiklerin ortadan kaldırılması ve öğretmenlere teknoloji ve teknoloji kullanımına yönelik verilecek olan eğitimlerin özel gereksinimli bireylere verilen/verilecek olan teknoloji destekli eğitimin

niteliğini artıracacağı söylenebilir. Bu açıdan incelendiğinde Türel'in (2012) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Meslek okulunda özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında öğretmenlere önerileri sorulduğunda, sınıflarda etkileşimli tahta eksikliğinden bahsetmişlerdir. Etkileşimli tahtaların görsel ve duyuşsal açıdan derse zenginlik kattığı için her sınıfta olması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Sınıflarda bilgisayar ve tabletlerin olması gerektiği, projeksiyonla ders işlemenin konuyu somutlaştırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda gerek materyal açısından gerekse maddi destek açısından gerekli mercilerin okulları özellikle de özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördüğü okulları desteklemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördüğü sınıfların gerekli donanımlara sahip olması eğitim öğretimin daha kaliteli olmasına katkıda bulunacağı böylece öğrencilerin en üst düzeyde faydalanacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin, yardımcı teknoloji kullanımını genel olarak ileri düzey teknolojik araçlar boyutunda ve akademik becerilerin öğretimi kapsamında değerlendirdikleri görülmektedir. Oysa yardımcı teknolojilerin, mesleki eğitim ve günlük yaşam becerilerinin öğretimi gibi öğrencilerine kazandırmaları gereken önemli bağımsız yaşam becerileri üzerinde de etkili olduğu belirtilmektedir. Bu durumda özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji ve kullanım alanları, etkililiği konusunda bilgi yetersizliklerinin olduğunu göstermektedir. Katılımcıların yaş ortalaması (35) göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin lisans eğitimlerinde özel eğitim teknolojileri konusunda ders almadıkları görülmektedir. Teknoloji kullanımı konusunda ders alan katılımcıların ise, eğitimde teknoloji kullanımı yönünde daha genel konu içeriği olan, özel eğitim teknolojileri konusunda içeriğin olmadığı dersler aldıkları yapılan görüşmeler sırasında katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Yapılan bu araştırma alanyazına katkıda bulunmakla birlikte, araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma; özel eğitim meslek okulunda özel gereksinimli bireylerle çalışan sekiz öğretmenle, yarı-yapılandırılmış görüşme sorularından alınan veriler ile sınırlıdır.

Sonuç ve Öneriler

Özel eğitim meslek okulunda yardımcı teknolojilerin kullanımına yönelik özel eğitim öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerinin belirlendiği araştırmanın sonunda; özel eğitim okulunda çalışan öğretmenler eğitim öğretim ortamında en çok bilgisayar, dizüstü bilgisayar, cep telefonu kullandıklarını, bu teknolojik araç-gereçleri derste anlatılan konuyu somutlaştırmak, anlatılan konunun öğrencilere daha iyi aktarılabilmesi, teknolojik araç gereçlerin görsele hitap ettiği ve ders sonunda pekiştirici olarak kullandıklarını, sınıfta kullanılan yardımcı teknolojilerin öğretimi kolaylaştırdığı, öğretilen konuyu somutlaştırdığı, öğrenciyi derse hazırladığı ve dikkatlerini çektiği, öğretmenle uzun süre etkileşimde bulunduğu, öğrencilerin dikkat sürelerini artırdığı, öğrenciyi derste aktif kıldığı, olumlu tutum geliştirmesini sağladığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu olumlu görüşlerle birlikte öğretmenlerin kendi teknolojik araç-gereçlerini sınıfa getirdikleri tespit edilmiştir. Teknolojinin özel eğitimde kullanımı sırasında öğrencilerin bilişsel ve motor becerilerinde olan düzeylerine göre içeriklerin bulunmaması, internet bağlantısında yaşanan aksaklıklar (okulun internet ağının yetersiz olması) bakımından zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak uygulamaya yönelik bazı önerilerde bulunabilir: Yapılan teknolojik yatırımların öncelikli olarak özel eğitim okullarına aktararak öğrencilerin yetersizliklerini telafi edici faydalarından yararlanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca yardımcı teknoloji kullanımı dendiğinde daha çok bilgisayar, etkileşimli tahta gibi teknolojik donanımlar akla gelmektedir. Bunun yanında donanımları etkili kullanabilmek için çeşitli içeriklere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda sınırlı bilgiye sahip olduklarını düşündürmektedir. Bu amaçla öğretmenlere teknoloji kullanımı konusunda uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmelidir. Ayrıca öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları “Özel Eğitimde Teknoloji Destekli Öğretim” ile “Materyal Geliştirme “ derslerinde öğretmen adaylarına yalnızca bilgi değil, uygulama (içerik geliştirme, teknoloji entegrasyonu) boyutunda beceriler kazandırılmalıdır.

İleri araştırmalara yönelik de bazı önerilerde bulunulabilir: Bu araştırma, bir özel eğitim meslek okulunda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler mesleki eğitim konusunda teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerde bulunmamışlardır. Daha çok akademik becerilerin öğretiminde teknolojiden faydalandıkları görülmüştür. Bu açıdan meslek eğitim okullarında mesleki eğitimde teknoloji kullanımı konusunda çalışmalar yapılabilir. Ulusal alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin teknoloji kullanımı konusunda yapılan çalışmalar alt yapı ve donanım yetersizliğini vurgulamaktadır. Ancak yapılan çalışmaların çoğunluğu dar bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Türkiye’deki özel eğitim okullarının olanaklarının ve öğretmenlerin kullanımına ilişkin genel bir çalışma yürütülebilir. Teknik donanıma sahip olan okullarda özel eğitim öğretmenlerinin teknoloji kullanımları incelenebilir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin teknoloji kullanımı konusunda ne tür çalışmalara yer verdikleri belirlenebilir. Teknoloji donanımlı özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenleri ile teknoloji desteğine ihtiyaç duyulan özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin deneyim ve görüşlerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir. Özel eğitim okullarının teknoloji donanımına ilişkin özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin görüşleri incelenebilir.

Kaynaklar / References

- Aslan, C. (2018). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 102-120.
- Aslan, C. ve Kan, A. (2017). Yardımcı teknolojilere yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 48-63.
- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- Anderson, K. M., & Anderson, C. L. (2005). Integrating technology in standart-based instruction. In D. Edyburn, K. Higgins, & R. Boone (Eds.), *Handbook of special education technology research and practice* (pp. 521-544). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.
- Alammary, J., Al-harkı, F., & Al-muqahwi, K. (2017). The impact of assistive technology on down syndrome students in Kingdom of Bahrain. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16, 103-119.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Borg, J., Lindstrom, A., & Larsson, S. (2009). Assistive technology in developing countries: National and international responsibilities to implement the convention on the rights of persons with disabilities. *Lancet*, 374(28), 1863-1865.
- Burke, R. V., Andersen, M. N., Bowen, S. L., Howard, M. R., & Allen, K. D. (2010). Evaluation of two instruction methods to increase employment options for young adults with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1223-1233.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71 (2), 195-207.
- Blackhurst, A. (1997). Perspectives on technology in special education. *Teaching Exceptional Children*, 5(29), 41-48.
- Blackhurst, A. E. (2005). Historical perspectives about technology applications for people with disabilities. In D. Edyburn, K. Higgins, ve R. Boone (Eds.), *Handbook of special education technology research and practice* (pp. 1-27). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design, Inc.
- Colomo-Palacios, R., Paniagua-Martin, F., Garcia-Crespo, A., & Ruiz-Mezcua, B. (2010). Technology enhanced learning for people with intellectual disabilities and cerebral paralysis: The MAS platform. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 3618-3628.
- Copley, J., & Ziviani, J. (2004). Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities. *Occupational Therapy International*, 11, 229-243.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. Beşir Demir. (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Chmiliar, L. (2007). Perspectives on assistive technology: What teachers, health professionals, and speech and language pathologists have to say. *Developmental Disabilities Bulletin*, 35, 1-17.
- Çakmak, S. (2016). *Yardımcı teknoloji, tarihçe ve genel kavramlar. Özel eğitim ve yardımcı teknolojiler*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çuhadar, S., ve Kıyıcı, M. (2007). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumları. 7th International Educational Technology Conference, Lefkoşa, KKTC Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri.
- Çoklar, A. N., ve Tercan, İ. (2014). Akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(1), 48-61, 2014. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Davies, D. K., Stock, S. E., & Wehmeyer, M. L. (2002). Enhancing independent task performance for individuals with mental retardation through use of a handheld self-directed visual and audio prompting system. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 209-218.
- Demirkıran, A. V. (2005). *Özel eğitim kurumlarında bilgisayar kullanımı ile özel eğitim meslek elemanlarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin görüşleri ile bilgisayar tutumlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Derer, K., Polsgrove, L., & Rieth, H. (1996). A survey of assistive technology applications in schools and recommendations for practice. *Journal of Special Education Technology*, 2, 62–80
- Edyburn, D. L. (1998). A map of the technology integration process. *Closing the Gap*, 16(6), 1, 6, 40.
- Eldeniz Çetin, M., ve Geçal, İ. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri ve önerilerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (52), 624-635.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fok, D., Polgar, J. M., Shaw, L., & Jutai, J. W. (2011). Low vision assistive technology device usage and importance in daily occupations. *Work*, 39(1), 37-48.
- Garcia, K. D., & Seevers, R. L. (2005). General education teachers' attitude regarding the use in their classes of assistive technology by students with learning disabilities. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(9),1-19.
- Guggenberger, B. H. (2008). *Attitudes of Indiana special education teachers towards the use and implementation of assistive technology*. (Doctorial dissertation). Indiana State University, Terre Haute, Indiana.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasan, P. (2006). *Educational research. competencises for analysis and applications*. New Jersey: Pearson Ecucation Ltd.
- Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S. ve Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/6*, 195-213.
- Hasselbring, T. S., & Williams-Glaser, C. H. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. *The Future of Children and Computer Technology*, 10(2), 102-122.
- İnel, D., Evrekli, E. ve Balım, A. (20119). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 128-150.
- Keleş, E., Dündar Öksüz, B. ve Bahçekapılı, T. (2013). Teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Fatih projesi örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2) Technology Special Issue:353-366.
- Kışla, T. (2008). Özel eğitim öğretmenlerinin bilgisayar tutumlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (2), 128-154.
- King-Sears, M. E., & Evmenova, A. S. (2007). Premises, principles, and processes for integrating technology into instruction. *Teaching Exceptional Children*, 40 (1), 6-14.
- Kutlu, M., Schreglmann, S. ve Cinisli, N. A. (2018). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel eğitimde yardımcı teknolojilerin kullanımına ilişkin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1):1540-1569.
- Ledger, T. (1999). *Teacher knowledge and attitudes towards the utilization of assistive technology in educational settings*. (Master thesis). Longwood University, Longwood.
- Marino, M., Sameshima, P., & Beecher, C. (2009). Enhancing TPACK with assistive technology: Promoting inclusive practices in pre-service teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(2), 186-207.
- Mechling, L. C. (2007) Assistive technology as a self-management tool for prompting students with intellectual disabilities to initiate and complete daily tasks: A literature review. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(3), 252-269.
- Murugaiyan, A., & Arulsamy, S. (2013). Attitude of student teachers towards integration of assistive technology in inclusive classrooms. *International Journal of Teacher Educational Research (IJTER)*, 2(4), 1-8.
- Mumcu, F. (2018). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonu alanında güncel eğilimler: TPİB modeli. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Edt.) *Eğitim teknolojileri okumaları* (s.83-100). Ankara: Pegem Akademi.
- Otr, M. I. K. (2000). *Assistive technology in the elementary classroom: Perceptions and attitudes*. (Master thesis). University of Southern California, California.

- Özdamar, O. (2016). *Öğretmenlerin özel eğitim sınıflarında yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage.
- Pettersson, I., & Fahlstrom, G. (2010). Roles of assistive devices for home care staff in Sweden: A qualitative study. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 5(5), 295-304.
- Reed, P., & Bowser, G. (2005). Assistive technology and the IEP. In Edyburn, K. Higgins & R. Boone (Eds.). *Handbooks of special education technology research and practice* (pp. 61- 77). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.
- Reel, T. (2009). Enhancement of integration of technology into the curriculum. *Ontario Action Researcher*, 10(2), 1-19.
- Sakallı Demirok, M., Haksız, M. ve Nuri, C. (2019). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(5), 5-12. DOI: 10.31461/ybpd.500699
- Sani Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*, 3(2), 37-60
- Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91.
- Sola Özgüç, C. (2015). *Zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretim etkinliklerinin teknoloji desteği ile geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sola Özgüç, C., & Cavkaytar, A. (2016). Developing technology supported instructional activities in a class of middle school students with intellectual disability. *Education & Science/ Eğitim*, 41(188).
- Sola Özgüç, C., & Cavkaytar, A. (2014). Teacher use of instructional technology in a special education school for students with intellectual disabilities: A case study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(1), 51-65.
- Smith, R. S., Spooner, F., & Wood, C. L. (2013). Using embedded computer-assisted explicit instruction to teach science to students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 433-443.
- Smith, D. W. (2008). *Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments: A delphi study*. (Doctoral dissertation). Texas Tech University, Texas.
- Smith, M. D., & Fowler, K. M. (2009). Phenomenological research In J. Paul, J. Kleinhammer-Tramill & Kathleen Fowler (Eds.). *Qualitative research methods in special education*. USA: Love Publishing Company.)
- Standen P. J., & Brown, D. J. (2005). Virtual reality in the rehabilitation of people with IDD: Review. *Cyber Psychology & Behavior*, 8(3), 272-282.
- Standen, P. J., Brown D. J., & Cromby, J. J. (2002). The effective use of virtual environments in the education and rehabilitation of students with IDD. *British Journal of Educational Technology*, 32(3), 289-299.
- Sydeski, R. T. (2013). *A study of special education teachers' knowledge of assistive technology for children with reading difficulties*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Pittsburgh: Duquesne University.
- Tam, S. F., Man, D. W. K., Chan, Y. P., Sze, P. C., & Wong, C. M. (2005). Evaluation of a computer assisted, 2-D virtual reality system for training people with intellectual disabilities on how to shop. *Rehabilitation Psychology*, 50(3), 285-291.
- Türel, Y. K. (2012). Teachers' negative attitudes towards interactive whiteboard use: Needs and problems, *Elementary Education Online*, 11(2), 423-439.
- Tekinarslan, E. ve Yıkılmış, A. (2005). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşleri ve beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(11), 211-220.

Van Laarhoven, T., Johnson, J. W., Van Laarhoven-Myers, T., Grider, K. L., & Grider, K. M. (2009). The effectiveness of using a video iPod as a prompting device in employment settings. *Journal of Behavioral Education, 18*, 119–141.

Whitby, P. J., Leininger, M. L., & Grillo, K. (2012). Tips for using interactive whiteboards to increase participation of students with disabilities. *Teaching Exceptional Children, 44*(6), 50-57.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. 5. Baskı

Yazarlar

Evgin Çay, Sınıf öğretmenliği alanında lisans, zihin engellilerin eğitimi alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Zihin engellilerin eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları, zihin engelli ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitimi, tek denekli, nitel ve karma araştırmalar, serbest zaman becerileridir.

Ahmet Yıkılmış, özel eğitim bölümünde öğretim üyesidir. Çalışma alanları, yetersizliği olan bireylerin eğitimi, matematik öğretimi, iş ve mesleki beceriler, öğretim yöntemleri, tek denekli ve nitel araştırmalardır.

Canan Sola Özgüç, Bilgisayar ve öğretim teknolojileri ile zihin engellilerin eğitimi alanında lisans, özel eğitim bölümü zihin engellilerin eğitim alanında yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır. Çalışma alanları, özel eğitimde teknoloji kullanımı, öğretmen yetiştirme, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitimi ve öğretim yöntemleri, nitel araştırmalardır.

İletişim

Özel Eğitim Bilim Uzmanı Öğrt. Evgin Çay, Şehit Ali Borinli Özel Eğitim Meslek Okulu, Sakarya/Türkiye.

evgincay35@gmail.com

Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Bolu/Türkiye.

ayikmis@hotmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Canan Sola Özgüç, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Hendek Yerleşkesi, Sakarya/ Türkiye.

csola@sakarya.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Today, development of technology not only affects but also directs educational environments. Assistive technology helps individuals to use their knowledge and skills in educational settings more effectively and enables students to get instant feedback during and after teaching (Smith, Spooner, & Wood, 2013). One of these settings is special education field. The fact that individuals in need of special education have a variety of needs requires individualization of the education to be offered. At this point, it is possible to claim that today's assistive technologies enable individualized education and provide learning environments in accordance with individuals' needs. In addition, using technology in special education classrooms improves both the integration of individuals with special needs to social life and their life quality (Colomo-Palacios, Paniagua-Martin, Garcia-Crespo, & Ruiz-Mezcua, 2010).

It is claimed that the use of assistive technology provides and increases motivation, makes learning more enjoyable, promotes self-esteem, offers alternative ways to express oneself and share knowledge to those with difficulties in expressive language skills, enables individualized education, supports different learning styles and skills, provides consistent and sufficient practice opportunities, and makes it easier to gather information (Sola Özgüç, 2015; Whitby, Leininger & Grillo, 2012).

When the literature is reviewed, it can be seen that assistive technology has an important role in the education of individuals with special needs, offers them a number of benefits, and allows adaptations in accordance with individual needs. Upon the determination of its effectiveness, the question of how to use technology effectively in educational settings has emerged. In this respect, studies on teachers' use of technology in teaching activities were needed. Although there are some studies contribute to the field literature, it is obvious that more research on this subject is necessary. Therefore, the main aim is to identify the current types of assistive technologies used while teaching individuals with special needs in a time period in which technology changes every single day and to reveal the challenges encountered during this process so that educational policies to be applied can be guided. In this respect, the study aims to reveal the experiences and opinions of special education teachers working in a vocational school in order to find out what kind of assistive technologies they use, how they utilize those tools in their teaching activities and what limitations they encounter as of the current year.

Methodology. This is a qualitative study about the experiences and opinions of special education teachers working in a special education vocational school regarding the use of assistive technology in special education. For this purpose, the research is based on phenomenological research design and semi-structured interviews were conducted with the teachers. The interviews were then analyzed through content analysis method. The participants of the study included eight special education teachers working in a special education vocational school. Students with mild intellectual disability were enrolled in the vocational school. The participants' teaching experiences ranged from four to fifteen years. Six of the participants, one of whom was male and seven were female, were graduates of special education program while two of them held a BA degree in classroom education. A semi-structured interview form was designed to determine their opinions and experiences regarding the use of advanced technology in special education. Later, two faculty members who are experts in the field of special education and computer and instructional technologies were consulted for expert opinion about the form. Based on their feedback and suggestions, it was modified. The interviews were

conducted in the library of the school where the teachers were employed by the first researcher. The participants granted their consent for voice recording.

The data analysis process consisted of two phases: data preparation for analysis and execution of the analysis. The voice recording done during the interviews were transcribed by the first researcher in order to prepare the data for the analysis. Afterwards, the transcriptions and voice recordings of three randomly selected interviews were controlled by the third researcher. After their control, the transcriptions were transferred to Nvivo 10 program. The data were analyzed through content analysis method for research purposes. The first and third researchers read and coded all the transcriptions in a detailed way. Quantitative reliability data was also calculated, the value was calculated as 94%. Following validity and reliability processes, the findings were sorted under five main themes.

Results, Discussion and Suggestions. This study aims at determining the experiences and opinions of special education teachers working in a special education school regarding the use of assistive technology. The first finding of the study has revealed that teachers working in the special education vocational school mostly use computers, laptops, and mobile phones in their teaching. It has been found out that these technological tools are used to make a subject concrete, to convey the subject to the students better and to reinforce it at the end of a lesson. This finding coincides with the findings of Özdamar (2016) and Eldeniz Çetin & Geçal (2017).

When the benefits of using assistive technology in class are considered, the teachers have put forward that technology makes it easier to teach in classroom, it helps to make a subject concrete, prepares students for classes, attracts their attention, increases their interaction span with their teacher, promotes their attention span, helps them stay active during classes and enables them to have a positive attitude towards lessons. These findings are consistent with the findings available in the literature (Çuhadar & Kıyıcı, 2007; Eldeniz-Çetin & Geçal, 2017; Çoklar & Tercan, 2014; Gülcü, Solak, Aydın, & Koçak, 2013; Keleş, Dündar, Öksüz, & Bahçekapılı, 2013; İnel, Evrekli, & Balım, 2011; Reed ve Bowser, 2005; Smith, Spooner ve Wood, 2013; Smith, 2008; Sola-Özgüç ve Cavkaytar, 2016). Using assistive technology in class not only enables permanent learning and increases student motivation but also boosts teacher motivation by promoting their professional satisfaction. In addition, the teachers have mentioned that technology makes parents pleased when they observe their children's progress and it enables those parents to take a greater role in their children's education. According to the teachers, assistive technology significantly contributes to a positive classroom atmosphere, as well.

In terms of limitations, the special education teachers have mentioned that as a result of the students' limitations in cognitive and motor skills, limited access to a web connection, and weak web connection at their school, they experience problems. This finding is consistent with the finding obtained by Türel (2012), who states that teachers mainly have difficulties due to technical problems, infrastructure problems and their lack of knowledge and skills.

Moreover, the teachers have been asked to make suggestions for improvement. They have stated that an interactive board is very essential for students with special needs and they definitely need one in their classrooms. In addition, they have mentioned that tablets are required in special education settings, and a strong web connection is needed to show necessary videos to their students. Also, being provided with training on how to use technology is among their suggestion.

Some research and application implications can be made based on the findings obtained in this study. The findings show that the teachers are not very knowledgeable in using technology in classrooms. Therefore, in-service training providing them with hands-on experience can be very helpful. Furthermore, pre-service teachers should be provided with not only knowledge but also practice (content development, the integration of technology, etc.) in their "Technology Based Education in Special Education" and "Materials Development" courses during their B.A. studies.

It has also been observed that those teachers mostly benefit from technology while teaching academic skills. For this reason, some studies on how to teach vocational skills by using technology in vocational education schools can be examined. The studies on the teachers' use of technology in special education available in national literature emphasize the insufficient infrastructure and hardware. However, the majority of these studies have been conducted with a limited number of participants. A comprehensive study on the available opportunities at special education schools and the use of technology by the teachers at these schools can be conducted in Turkey. Moreover, the use of technology by special education teachers at schools with sufficient technical equipment can be investigated. In addition, the related studies conducted at private rehabilitation centers can be identified.

The Examination of Prospective Chemistry and Physics Teachers' Cognitive Structure Related to Quantum Numbers

Kimya ve Fizik Öğretmen Adaylarının Kuantum Sayılarına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Senar Temel*
Özgür Özcan**

To cite this article/ Atıf için:

Temel, S., & Özcan, Ö. (2020). The examination of prospective chemistry and physics teachers' cognitive structure related to quantum numbers. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 649-664. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.10m

Abstract. This study firstly aimed to analyse prospective chemistry and physics teachers' comprehension levels to quantum numbers. Secondly, the study analysed the changes in both groups of prospective teachers' levels of comprehending quantum numbers. In this context, qualitative research method was used and purposeful sampling method was employed in the selection of the participants in this study. 8 prospective chemistry and 9 prospective physics teachers were included in the study. The prospective teachers' responses to the seven open-ended questions were analysed separately by the two researchers according the classification made by Abraham, Grybowski, Renner and Marek (1992). First, prospective chemistry and physics teachers' level of understanding quantum numbers was determined. Then, variability in their levels of understanding was examined. In addition to that, prospective teachers' probable misconceptions/alternative concepts/wrong concepts and deficient knowledge was also determined. It was concluded that prospective teachers in general had wrong concepts in addition to partial understanding the subject. It was also found that there were considerable changes in their comprehension levels. In this context, the nature of prospective teachers' understanding of quantum numbers was discussed in details.

Keywords: Comprehensive level, cognitive structure, prospective chemistry and physics teachers, stable knowledge structure, quantum numbers.

Öz. Bu çalışmada ilk olarak kimya ve fizik öğretmen adaylarının kuantum sayılarına yönelik bilişsel yapılarının ortaya konulması amaçlanmaktadır. İkinci olarak, her iki grup öğretmen adaylarının kuantum sayılarına yönelik anlama düzeylerindeki değişim incelenmiştir. Bu bağlamda çalışma nitel araştırma yöntemlerine göre yürütülmüştür ve katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. 8 kimya ve 9 fizik öğretmen adayının katılımıyla çalışma yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını belirlemek için 7 açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bu sorulara verdikleri yazılı cevaplar analiz edilerek onların kavram yanlışları/alternatif kavramları/yanlış kavramları, eksik bilgileri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara vermiş oldukları yazılı cevaplar her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı Abraham, Gryzbowski, Renner, and Marek in (1992)' sınıflandırmasına göre analiz edilmiştir. İlk olarak kimya ve fizik öğretmen adaylarının kuantum sayıları ile ilgili hangi anlama düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. İkinci olarak öğretmen adaylarının anlama düzeylerindeki değişkenlik incelenmiştir. Öğretmen adaylarının genel olarak konu ile ilgili kısmen anlama ile birlikte yanlış kavramlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının anlama düzeylerinde dalgalanmaların oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarında kuantum sayıları ile ilgili ortaya çıkan bilgi yapılarının doğası detaylı olarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anlama düzeyleri, bilişsel yapı, kararlı bilgi yapıları, kimya ve fizik öğretmen adayları, kuantum sayıları.

* Hacettepe University, Turkey, senar@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6050-4794

** Correspondence: Hacettepe University, Turkey, ozcano@hacettepe.edu.tr ORCID: 0000-0001-8945-7418

Introduction

Cognitive structure is a theoretical structure indicating the relations between concepts in students' long-term memory (Shavelson, 1974). Forming a well-constructed cognitive structure- or a conceptual framework- requires that students prefer meaningful learning instead of rote learning. Meaningful learning occurs with students' setting up conceptual ties between their current knowledge and the newly presented knowledge. When meaningful learning does not occur, students cannot connect the newly learnt knowledge to their previous knowledge (Ausubel, 1968). In consequence, the new material is memorised, it is quickly forgotten and cannot be transferred (Bretz, 2001; Novak & Gowin, 1984).

When there are missing conceptual ties in cognitive structure, it is difficult for students to learn the new material or to blend the new concepts into the existing structure of knowledge (Taber & Coll, 2003). Poor cognitive structures prevent the acquisition of new knowledge meaningfully (Tsai & Huang, 2002). As a result, learning difficulties arise. Learning difficulties- one of the obstacles in front of meaningful learning- are revealed by determining cognitive structure (Snow, 1989). Determining those learning difficulties enables one to prepare the educational environments facilitating learning.

Studies on cognitive structure are compatible with constructivist theory (Anderson, 1992; Bodner, 1986). According to the theory, knowledge is actively configured by students and is stored in memory in simple terms. Thus, students in the same learning environment develop different cognitive structure and even different ways of organising scientific knowledge even though the knowledge presented and the learning conditions are the same (Howard, 1988). Therefore, analysing students' cognitive structures is an important indicator in assessing what students know (Tsai, 2001). Examining students' cognitive structure informs us of mental representations students use in the process of obtaining knowledge and organising it and of the ways they process information in addition to their knowledge structure, prior knowledge and misconceptions. Besides, examining their cognitive structure about a specific subject also provides information on the methods they employ in forming and organising concepts (Ifenthaler, Masduki, & Seel, 2009; Jonassen, 1987; Tsai, 2001). There are many methods of determining the cognitive structures of the students such as; word association test, controlled word association, tree construction, concept map, flow map (Tsai & Huang, 2002), achievement test and questionnaire (Bayram, Sökmen & Savcı, 1997). On the other hand, the cognitive structures of the students could be revealed by examining their understanding level for a specific concept (Temel & Özcan, 2016). In this way, educators can notice the information gaps in students' cognitive structure (Ifenthaler et al., 2009; Jonassen, 1987) and students' misconceptions could be exposed (Tsai, 2001).

Quantum Numbers

The subjects of quantum numbers and electron configuration are the basis for most advanced concepts in chemistry and physics (Pearson, 2014). These topics are closely related to students' understanding of quantum mechanics. A review of the literature shows that a lack of an understanding related to quantum mechanics has caused science teachers and textbook writers to consider orbitals as physically observable objects rather than mathematically described quantities (Niaz & Fernández, 2008). So, most of the students encountered some understanding difficulties such as (a) do orbitals really exist in atoms, (b) whether orbital shapes and

orientations, as commonly known in textbook, are experimental observation or theoretical construction, (c) can the magnetic quantum numbers be freely exchanged for each type of p and d orbitals (Sunyonu, Tania, & Saputra, 2016). According to Gillespie, Spencer, and Moog (1996), quantum numbers make chemistry more abstract, more impenetrable and more incomprehensible than it should be. Because the subject requires students to have abstract thinking about concepts related to quantum, it is difficult for educators to teach and for students to learn quantum concepts (Garik et al., 2005). Students' mental models and comprehension levels are also important in physics due to the abstract nature of microscopic world that is composed of sub-atomic particles (, 2013). Due to confusion caused by such terms as shell, sub-shell orbital, energy level and degeneration of orbitals; students have difficulty in learning the subjects of quantum numbers and electron configuration (Taber, 2002). Misconceptions students have also indicated that they do not have detailed knowledge about the subject (Sunyonu et al., 2016). Most students have considerable difficulties in understanding quantum mechanics and as a result of this in understanding quantum numbers and electron configuration (Niaz & Fernández, 2008). As Ardac (2002) also points out, these difficulties also stem from the abstract structure of the subject of quantum numbers. The abstract nature of the subject and the superficial treatment of the subject in textbooks cause students to rely totally on their knowledge of algorithm and on mathematical applications in solving relevant problems. The importance of lesson activities prioritizing visually in teaching such subjects containing abstract concepts should be emphasized here (Coppo, 2016). Understanding quantum numbers well in this context will make it easier for students to understand the abstract nature of the structure of atom as a whole (Kahraman, 2013).

Significance of the Study

A review of literature shows that students have several misconceptions about quantum numbers. Those misconceptions are listed especially in Papaphotis and Tsaparlis (2008). Various studies (Dobson, Lawrence, & Britton, 2000; Hadzidaki, Kalkanis, & Stavrou, 2000; Ireson, 2000; Kalkanis, Hadzidaki, & Stavrou, 2003; Michelini, Ragazzon, Santi, & Stefanel, 2000; Taber, 2005; Tsaparlis, 2001) also report that students have difficulty in understanding the subjects of quantum numbers and electron configuration. Setting out from this finding, this study aims to analyse prospective teachers' cognitive structure about quantum numbers. Yet, the fact that this study analyses the changes in prospective teachers' comprehension levels as different from the literature and that it obtains rich knowledge about their knowledge structure and learning makes this study important. It was found through literature review that the studies available did not analyze comprehension levels and the changes in levels of comprehending while they determined misconceptions and understanding difficulties about quantum numbers. While the changes inform us of students' knowledge structure about the subject, they also inform us about the stability of these structures. This kind of stable knowledge structures is important in the occurrence of meaningful learning. The emergence of meaningful learning about quantum numbers will contribute to the exact understanding of modern atomic theory by the students. On the other hand, the students who are stuck with the classical atomic theory (Bohr's atomic theory) concepts will experience some struggles with the basic concepts of quantum physics and quantum chemistry. Determining these possible students' difficulties towards the quantum numbers, the comprehension levels of the students about these concepts needs to be uncovered.

So, this study firstly aims to analyse prospective chemistry and physics teachers' comprehension levels related to quantum numbers and secondly, to analyse the changes in these levels of comprehension. So the research questions of this study are as follows:

- What are the comprehension levels of prospective chemistry and physics teachers related to quantum numbers according to the classification of Abraham, Gryzybowski, Renner, and Marek (1992)?
- How do prospective chemistry and physics teachers' levels of comprehending quantum numbers variate?

Methodology

Instruments such as interviews, tests or questionnaires can be used in studies to reveal students' structure of knowledge about concepts. What is important here is that the content of the tools to be used in data collection should be interpretable or that the content should contain problems for which reasoning can be made. It is not sufficient for a data collection tool to have these properties to transform research questions into comprehensive findings. Properties of the study group or the nature of the subject of the study also influences the choice of methodology. In this context, both quantitative and qualitative methods can be used to reveal students' structure of knowledge about concepts according to the size of the study group. This study uses basic interpretive qualitative study approach (Merriam, 2009, p.217) to determine prospective physics and chemistry teachers' comprehension levels of quantum numbers. By using this approach, students can be provided to interpret how they make sense of the concepts and their experience with them. In this context, such important parameters as participants' properties, data collection tool, data analysis and determining the levels of understanding were described in detail.

Participants

8 prospective chemistry teachers (4 female, 4 male; coded from PCT1 to PCT8) and 9 prospective physics teachers (3 male, 6 female; coded from PPT1 to PPT9) were included in the study. 8 prospective teachers attended the chemistry education department of a state university while 9 attended the physics education department of the same university. Both groups of prospective teachers were the third year undergraduate students in their program. All of these prospective teachers came from different high schools that applied a common curriculum. Purposeful sampling method was employed in the selection of the participants. This method makes it possible to analyse in depth the situations which have rich information and thus to enlighten better the questions that a study focuses on (Patton 2002). Thus, the study was conducted with participants who had medium and high level of academic achievement according to their cumulative grade point averages (CGPAs). All of the prospective chemistry and physics teachers had taken all the courses containing the subject of quantum numbers. The prospective teachers enrolled in chemistry education department took the courses General Chemistry I and Inorganic Chemistry I-II while those registered in physics education department took the courses Basic Chemistry I and Quantum Physics I-II. Such courses are taught to a group of 25-30

students for each semester and they are compulsory courses for both groups of prospective teachers. All the prospective teachers participated voluntarily in the study and they were informed of the content of the applications, evaluation of the data to be collected and of the fact that their names would be kept confidential. They were also informed that they can leave the study during data collection if they feel uncomfortable.

Data Collection Tool

In accordance with the purpose of this study, a questionnaire was developed with 7 open-ended questions by one of the researchers by using various chemistry and physics textbooks. First, a pool of questions was formed about quantum numbers. A pilot study was conducted with 3 prospective physics teachers and 3 prospective chemistry teachers by using the questions. At the end of the pilot study, it was found that some of the questions were not appropriate to the students' level of knowledge and that some of them were too simple for students. Thus, such questions were removed from the questionnaire. Then the remaining 7 questions were re-evaluated by the researchers and the questionnaire was given its final shape following the arrangements made by the researchers. Considering the learning difficulties and lacking parts found in lesson observations and in studies in relation to quantum numbers, the questions suiting to the purpose were selected. The participants were asked 7 questions about what quantum numbers are, what they meant, what values they could take on, how the quantum numbers of an electron for which information was given was determined, how the electron configuration of an ion or an atom could be written and how the quantum number of final orbit electrons could be determined, and how many electrons could be available in systems for which quantum numbers were given; and they were asked to write down their answers. In this way, efforts were made to determine the misconceptions/alternative concepts and lacking information of the prospective teachers are probable to have. The data collection tool was provided in appendix.

Data Analysis

Prospective teachers' written answers to the open-ended questions were analysed separately by both researchers according to Abraham et al. (1992) classification. The symbols, content and scoring employed in the classification are as in the following:

- No Understanding (NU) (empty answer, correct answers-no explanations, correct answers-no comprehensible explanation), (0 point),
- Incorrect Concept (Specific Alternative Conception) (SM) (scientifically unacceptable answer or explanation), (1 point),
- Partial Understanding but Incorrect Concept (Partial understanding with specific alternative conception) (PUSM) (while the answer is correct, the explanation is incorrect or answer is incorrect but explanation is correct), (2 points),
- Partial Understanding (PU) (correct answer, explanation is not complete), (3 points),
- Sound Understanding (SU) (correct answer, full explanation), (4 points).

For our study, inter-coder reliability coefficient was found to be 0.89 at first and then the full agreement was established after some discussions.

Findings

This section presents the findings in relation to the first and second research questions respectively. In accordance with research question one; prospective chemistry and physics teachers' comprehension levels in relation to quantum numbers were determined on the basis of their answers to the seven open-ended questions. The detailed explanation about those comprehension levels is given below. In relation to research question two, variability in prospective teachers' comprehension levels was analysed. Changes were found in prospective teachers' comprehension levels according to their answers to all seven questions that were closely related to each other.

The Comprehension Levels of Prospective Chemistry and Physics Teachers Related to Quantum Numbers

Prospective teachers' answers they had handed in writing were analysed for each question and were transformed into numerical values. The findings are shown in Table 1. As is clear from Table 1, the prospective teachers' answers to questions 1-7 were in the categories of SU, PU, PUSM, SM and NU. Some of the sample answers in the categories of SU, PU, PUSM, SM and NU are displayed in Table 2.

For the first question, on examining the answers, it was found that the prospective teachers could not exactly explain what the quantum numbers mean conceptually. The participants' answers to question one shows that they had written the numbers but they had not explained what the numbers meant- except for the empty answers. Some of the participants were found not to have made complete explanations and additionally to have incorrect concepts. For example, four prospective chemistry teachers (PCT4, PCT5, PCT6 and PCT7) and three prospective physics teachers (PPT7, PPT8 and PPT9) described spin quantum number in particular as magnitude occurring in consequence of electrons' rotation around a nucleus or around themselves (See Table 1, Total score: PCT: 6, PPT: 10).

For second question, it was found that the prospective teachers had incorrect concepts and also they could not make full explanations in relation to what values quantum numbers could take on. It was found that they faced challenges in determining angular quantum number in relation to what values quantum numbers could take on.

Table 1.
Comprehension Level Points of Prospective Chemistry and Physics Teachers

Questions	Comprehension levels	PCT	PPT
Q1	Sound Understanding (SU)	0	8
	Partial Understanding (PU)	3	0
	Partial Understanding but Incorrect Concept (PUSM)	2	2
	Incorrect Concept (Specific Alternative Conception) (SM)	1	0
	No Understanding (NU)	0	0
Q2	Sound Understanding	8	8
	Partial Understanding	15	0
	Partial Understanding but Incorrect Concept	2	6
	Incorrect Concept (Specific Alternative Conception)	0	2
Q3	Sound Understanding	0	0
	Partial Understanding	16	0
	Partial Understanding but Incorrect Concept	6	6
	Incorrect Concept (Specific Alternative Conception)	0	14
	No Understanding	0	0
Q4	Sound Understanding	12	4
	Partial Understanding	12	0
	Partial Understanding but Incorrect Concept	2	8
	Incorrect Concept (Specific Alternative Conception)	0	0
Q5	Sound Understanding	0	0
	Partial Understanding	0	3
	Partial Understanding but Incorrect Concept	14	10
	Incorrect Concept (Specific Alternative Conception)	0	0
	No Understanding	0	0
Q6	Sound Understanding	12	8
	Partial Understanding	0	0
	Partial Understanding but Incorrect Concept	4	2
	Incorrect Concept (Specific Alternative Conception)	2	5
Q7	Sound Understanding	0	0
	Partial Understanding	0	12
	Partial Understanding but Incorrect Concept	14	2
	Incorrect Concept (Specific Alternative Conception)	1	1
	No Understanding	0	0

PCT: Prospective chemistry teachers, PPT: Prospective physics teachers

While they made incorrect generalization and comments stating that angular quantum number was determined with the formula $\ell = (n-1)$, they ignored the fact that “ ℓ ” could take on values ranging between 0 and $(n-1)$. In a similar vein, they (PCT2, PCT5, PPT1, PPT3, PPT4, PPT5, PPT9) used incorrect formulas such as $m_l=2n+1$, $m_s=2n+1$ in determining quantum numbers (See Table 1, Total score: PCT: 25, PPT: 16).

On the other hand, for 3rd and 4th questions, it was found that the prospective teachers could not correctly explain the given specific quantum state of an electron in an atom and they could not make full explanations about the values that the quantum numbers of the electrons in the final orbit of Cr atom could take on for 5th question. For example, after examining the answers to question three, it was found that some of the prospective chemistry and physics teachers could

not determine the types of orbital (PCT2, PCT5, PCT8, PPT3 and PPT6) and that some of them could not give the correct answer for spin value despite determining the orbital types (PCT5, PPT3, PPT6 and PPT9). On the other hand, PPT1, PPT4 and PPT5 determined the type of orbital as $3d^2$ and they stated a spin value for two electrons although they were asked to give orbitals and spin values for one electron. An examination of the answers to question four demonstrated that the four prospective chemistry teachers (PCT1, PCT3, PCT4 and PCT5) had errors saying that an electron having the quantum numbers of $n=3$ and $m_l=0$ could only be in orbital d or in orbital s, whereas three prospective physics teachers (PPT3, PPT6 and PPT9) could not give any explanation to this question.

Table 2.

Selected Examples of Prospective Teachers Answers to the Comprehension Levels

Comprehension Levels	Some examples of prospective teachers' answers
Sound Understanding (SU)	<ul style="list-style-type: none"> • n=principle quantum number describes the size of the orbit, • for $n=2$, $l=0$ expresses s orbital; $m_s=+1/2, -1/2$, • for $n=3$, $l=1$; $m_l=-1, 0, 1$ expresses p orbital; $m_s=+1/2, -1/2$, • If $n=3$, $m_l=2$, then $l=2$, if $l=2$, this electron is in orbital d. when $n=3$, the number of shells is 3, that is to say, the electron is in orbital d. spin value is either $+1/2$ or $-1/2$, • if $n=3$, $m_l=0$ for an electron, then the m_s value can be $+1/2, -1/2$.
Partial Understanding (PU)	<ul style="list-style-type: none"> • n=principle quantum number, it cannot be smaller than one, • m_s=it takes on the values of $+1/2$ or $-1/2$ according to the position of electrons, • Orbital is 3d, because m_s value is not given, we cannot make any comments on spin value, • if $n=3$, $m_l=0$ and $l=0$ for an electron, then $m_l=0$. In this case, the electron can be in orbital s.
Partial Understanding but Incorrect Concept (PUSM)	<ul style="list-style-type: none"> • Magnetic quantum numbers yield the number of electrons, • Spin quantum number is the movement of electrons around nucleus, • Magnetic quantum number stems from the nucleus movement of electrons, • Spin quantum number represents the direction electrons rotate around themselves, • for $n=3$, $l=0, 2$; $l=-2, -1, 0, 1, 2$; in half full orbital $m_s=+1/2, -1/2$; in completely full orbital 0, • l value is the ranging between plus and minus of m_l value, • for electrons in the final orbit; $n=4$, $l=0$ because the electrons are in orbital s, • if $n=2$; $l=1$ and $m_s=-1/2$, then there are $(1s^2 2s^2 2p^6)$ 10 electrons in the system.
Incorrect Concept (Specific Alternative Conception) (SM)	<ul style="list-style-type: none"> • Magnetic quantum number shows the place of electrons, • for $n=3$, $l=n-1=2$; $m_l=2n+1=7$; $m_s=2n+1=7$, • if $n=2$; $m_l=0$ and $m_s=+1/2$, then there are 2 electrons in the system, • if $n=2$; $l=1$ and $m_l=-1$, then there are 6 electrons in the system, • if $n=2$; $l=0$; $m_l=0$ and $m_s=+1/2$, then there are $(1s^2 2s^1)$ 3 electrons in the system, • if $n=2$; $l=1$ and $m_s=-1/2$, then there are $(1s^2 2s^2 2p^6)$ 10 electrons in the system.
No Understanding (NU)	<ul style="list-style-type: none"> • n=Principal quantum number • l=Angular quantum number • m_l=Magnetic quantum number • m_s=Spin quantum number • n=Principle quantum number • l=number of sub-shells • m_l=Orbital string • m_s=...

Moreover, PPT1, PPT2 and PPT4 stated the spin value could be $+1/2$ because $m_l=0$ (See Table 1, Total score for Q3: PCT: 22, PPT: 20, Total score for Q4: PCT: 26, PPT: 12). The answers to the question five showed that three of the prospective physics teachers (PPT2, PPT3 and PPT6) could not write the electron configuration of Cr atom correctly. Except PCT4, PCT6, PCT7, PPT2 and PPT3, the other prospective teachers could not accurately determine the principal quantum number of electrons in the final orbit despite writing the electron configuration correctly (See Table 1, Total score for Q5: PCT: 18, PPT: 13).

Participants also faced challenges with question six. Firstly, it was found that two of the prospective chemistry teachers (PCT6, PCT7) and six of the prospective physics teachers (PPT1 – PPT6) could not write the electron configuration of Fe^{3+} ion correctly. Secondly, although PCT7 and PPT5 were able to determine the quantum numbers n and l in the final orbit correctly; they still could not write the electron configuration of the Fe^{3+} ion correctly (See Table 1, Total score for Q6: PCT: 18, PPT: 15).

The findings regarding to the question seven shows that the both of the prospective teachers had incorrect concepts about how many electrons could be available in given systems. They wrote the general configuration of electrons for the systems given in this question and they considered the total number of electrons in the configuration. Yet, the given systems represent the quantum numbers describing the address of electrons directly. In other words, quantum numbers given to the prospective teachers describe the electrons that can be found in the system; and not the total number of electrons. Four prospective physics teachers (PPT1, PPT4, PPT5 and PPT8) answered correctly the three given quantum systems in question seven, while none of the prospective chemistry teachers did not answer these questions correctly. The first and third part of the question seven, where the spin quantum numbers were given explicitly, were more correctly answered than the second part of it (See Table 1, Total score for Q7: PCT: 15, PPT: 15).

The Diversity of the Comprehension Levels of Prospective Chemistry and Physics Teachers Related to Quantum Numbers

Figure 1 shows the changes in both groups of prospective teachers' levels of comprehension. On examining Figure 1, changes are remarkable in both groups of prospective teachers' comprehension levels. Changes especially in SU, PU and PUSM comprehension levels for both groups of teachers are very striking.

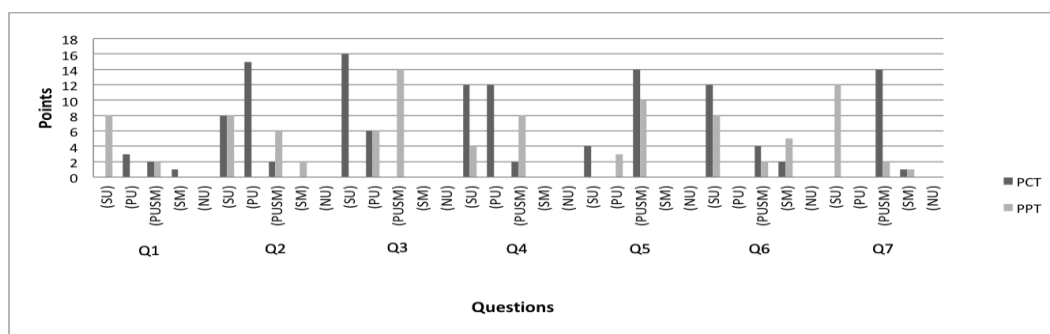


Figure 1. The comprehension level points of prospective chemistry and physics teachers

While, for instance, prospective chemistry teachers' scores for comprehension level in the PUSM category in questions 5 and 7 were higher; prospective physics teachers' scores for comprehension levels were higher in questions 3 and 5. On the other hand, changes in prospective physics teachers' comprehension level (variations in SU, PU and PUSM) were larger in questions 2, 4 and 7. The variations in prospective chemistry teachers' comprehension levels, however, were larger in questions 2, 3, 5 and 6 than in the other questions. Whereas score differences in PU comprehension level were bigger in favour of prospective chemistry teachers in questions 2 and 4, there were not differences in questions 3, 6 and 7. Prospective physics teachers had higher scores in PU only in question 5. Score differences in PU comprehension level between prospective chemistry and physics teachers were quite big in questions 3, 4 and 6. On the other hand, prospective physics teachers had higher scores for SU category of comprehension level in questions 1 and 7, whereas the prospective chemistry teachers had better scores in questions 3, 4 and 6. And finally, scores for SU category of comprehension level were found to be equal for both groups in question 2 (See Table 1).

Discussion and Conclusions

Quantum mechanics/physics differ significantly from classic physics due to the abstract concepts it contains and its different mathematical structure. The differences are mostly contrary to students' intuition. Due to the counterintuitive structure of the theory, the students were confronted with learning difficulties or difficulties in understanding quantum mechanics/physics over time (Ireson, 2000; Özcan, Didiş & Taşar, 2009; Singh, 2001). These challenges in understanding of the theory or misconceptions students encounter can be revealed by analysing of their cognitive structures (Tsai, 2001). A way of analysing cognitive structures is to determine students' comprehension levels (Temel & Özcan, 2016). Thus, meaningful learning will be facilitated thanks to a cognitive structure emerging with scientific knowledge organization (Tsai & Huang, 2002). On examining the findings in this context, it may be said that both prospective physics and chemistry teachers are lacking in knowledge about quantum numbers and in understanding the function of them. Although some of the prospective physics and chemistry teachers used quantum numbers accurately, they had difficulty in explaining what these numbers meant. Table 1 shows some striking findings for the seven questions about quantum numbers. For instance, on considering the questions for which total scores are similar, we see that each level of comprehending has differing contributions to the total score. That is to say, the contributions made by each level of comprehending to the total score gives us important clues about students' learning. An examination of the data shown in Table 1 makes it clear that the total scores for questions 1, 3, 5, 6 and 7 are almost equal; but that the scientific content of the prospective teachers' answers differs. For instance, while the contribution of SU category to the total score of prospective physics teachers was 8 point for question 1, the score received by prospective chemistry teachers was zero in this category. Although the total scores were very similar for question 3 in another example (PCT: 22, PPT: 20), prospective chemistry teachers' scores for the category of SU was 16 point; but prospective physics teachers' score was zero in the same category. Such examples can also be written for questions 5, 6 and 7. It means that new knowledge should be tied to existing knowledge through meaningful learning for a scientifically well-organized cognitive structure. In other words, meaningful learning is possible only through "strong cognitive structure", which is closely related to the scientifically acceptable degree of comprehending levels (Tsai & Huang, 2002). Weak cognitive structures will trigger weak information processing or the mechanisms hindering the effective acquisition of new knowledge. Finally, it will diminish individuals' academic achievement and students' ability to transfer what

they have learnt into daily life. This study shows that alternative conceptions and the misconceptions that the prospective teachers had about quantum numbers stem from their weak cognitive structures. The best example for this is seen in prospective teachers' answers about spin quantum numbers and magnetic quantum numbers. That is to say, they had difficulty especially in explaining magnetic quantum numbers and spin quantum number. Especially the concept of spin is very important concept of quantum mechanics/physics that is difficult to learn by the students both of high school and university level because of its the abstract nature. Spin, which is the magnitude originating, totally from sub-atomic particles' intrinsic properties, was evaluated by prospective teachers from a classical perspective (as in classical physics for instance) and was considered as a rotation movement (Özcan, 2013). Charles and Peterson (1989) attributes the contradictory and misleading nature of the concept of spin for students to the way it is presented in general chemistry, organic chemistry and physical chemistry course books. It was found that the prospective teachers had incorrect concepts stating that quantum numbers represented the place of electrons and that electrons originated from the movement of nucleus. The literature also reports that there are similar misconceptions about what quantum numbers represent (Papaphotis & Tsaparlis, 2008).

For example, in question seven, in spite of the total scores of both prospective teachers were the same (PCT: 15, PPT: 15), it could be said that prospective physics teachers have better comprehending level than the prospective chemistry teachers according to the comprehending level scores given in Table 1 (PPT: SU=12, PCT: PUSM=14). According to the Table 1, prospective chemistry teachers might be said to be in the category of PUSM in contrast to prospective physics teachers. This might be because prospective physics teachers study those subjects in more details in their courses of quantum physics and quantum mechanics. One of the reasons for this might be that prospective chemistry teachers made overgeneralizations and wrote all electron numbers in the system instead of writing the electron numbers in the given systems. Another possible reason for this could be that the spin quantum numbers of the electrons were not given explicitly in the second part of the question seven. Ignoring the values that spin quantum numbers can take on or ignoring the probabilistic structure of quantum physics, it is quite difficult for students to answer such questions correctly. In this context, confusions often occur when students associate quantum numbers with these probability regions, electron configurations and energy levels (Garofalo, 1997). In this context, whether or not students learn meaningfully can be checked with such questions appealing to metacognitive levels. That is to say, whether students' conceptual framework is scientific or not can be found. Otherwise, individuals will form alternative concepts by bringing unscientific knowledge fragments together or by using them unconsciously, and it will be inevitable for those individuals to have misconceptions. Because the subjects of quantum numbers and electron configuration form the basis of several advanced concepts in chemistry (Pearson, 2014), determining alternative concepts or misconceptions is more important in this respect.

In line with research problem two, variations in prospective teachers' levels of understanding quantum numbers were evaluated in this study. Accordingly, it was found that changes in both groups of prospective teachers' comprehension levels were remarkable. Thus, there were considerable changes between comprehension levels from one context to another. This result showed that stable knowledge structures had not been formed by prospective teachers in relation to quantum numbers. In this context, it is extremely important to analyse the changes in students' levels of understanding a certain subject or concept. Variations in levels of comprehending a concept in similar contexts offer wealthy information about students'

knowledge structures about the concept or about their learning. In other words, changes in understanding levels between contexts also offer us detailed information on their learning history. That is to say, the more changes students have in understanding levels; the lower is the probability for them to learn meaningfully. This instability in their knowledge structure increases their tendency to develop learning difficulties and alternative concepts. Sunyonu *et al.*, (2016) state that the students' misconceptions about quantum numbers demonstrate that they do not have detailed comprehension about the subject. Niaz and Fernández (2008) suggest that most students encounter considerable difficulties in understanding quantum mechanics and consequently quantum numbers and electron configuration. Studies conducted (Ardac, 2002; Dobson *et al.*, 2000; Hadzidaki *et al.*, 2000; Ireson, 2000; Kalkanis *et al.*, 2003; Michelini *et al.*, 2000; Taber, 2005; Tsapralis, 1997, 2001; Wittman, Steinberg, & Redish, 2002) also concluded that students had difficulty in understanding the fundamental concepts of chemistry such as quantum numbers and the electron configuration of chemical elements.

Implications for Teaching

Enriching in-class activities could be beneficial in raising students' comprehension especially in such abstract subjects as orbitals and quantum numbers and in increasing the permanence of what they learn. Besides, materials enriching the course content can also enable the formation of their stable knowledge structures. At this point, computer software bringing visuals into prominence can be used as materials in teaching abstract concepts (Zollman, Rebello, & Hogg, 2002). Because the concept of atom and relevant concepts are presented visually through such software, learning can be supported in this way. On the other hand, it is necessary to employ alternative teaching materials and strategies to facilitate better learning for students and to eliminate and prevent misconceptions (Choda & Chenprakhon, 2015). The physical model developed by researchers can be used as a learning activity to facilitate students' understanding of electron numbers and of the rules and principles of electron configuration. In this context, concept maps or concept networks asked prior to lessons can give ideas to teachers about developing in-class activities. Teachers can thus be informed of students' prior learning and prepare appropriate content for lessons according to the properties of the groups.

Appendix: Questions about Quantum Numbers

Q1. What do the quantum numbers (n , l , m_l , m_s) mean? What do you think about it? Explain your reasoning?

Q2. For $n=3$ quantum state, please write down the possible values for the quantum numbers l , m_l , and m_s . Explain your reasoning?

Q3. What could be said about an electron's spin and orbital quantum numbers when it is found at the quantum state such as $n=3$ and $m_l = -2$?

Q4. For an electron with the quantum state $n = 3$ and $m_l = 0$, please chose the correct statement(s) below and explain your answer.

	Correct	False	Reasoning
a) m_s should be $+1/2$			
c) m_l can be 0, 1 or 2			
b) l should be 1			
d) The electron is found in s orbital.			

Q5. Write down the electron configuration of the Cr ($Z_{Cr} = 24$) atom and specify what values the quantum numbers "n" and "l" can take for the electrons in the last orbit of Cr?

Q6. Write the electron configuration of the Fe^{3+} ion and specify what values the quantum numbers n and l can take for the electrons in the last orbit of Fe^{3+} ion ($Z_{Fe} = 26$)?

Q7. Considering the electrons in an atom (shell, sub-shell orbitals) how many electrons can be found in the following systems?

- a) $n=2$, $l=0$, $m_l= 0$ and $m_s=+1/2$
- b) $n=2$, $l=1$, $m_l=-1$
- c) $n=2$, $l=1$ ve $m_s =-1/2$

References

- Abraham, M. R., Gryzybowski, E. B., Renner, J. W., & Marek, A.E. (1992). Understanding and misunderstanding of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks, *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 105-120.
- Anderson, O. R. (1992). Some interrelationships between constructivist models of learning and current neurobiological theory, with implications for science education, *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 1037- 1058.
- Ardac, D. (2002). Solving quantum number problems: an examination of novice performance in terms of conceptual base requirements, *Journal of Chemical Education*, 79(4), 510-513.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bayram, H., Sökmen, N., & Savcı, H. (1997). Temel fen kavramlarının anlaşılma düzeyinin saptanması [Determining the understanding level of basics science concepts], *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 89-100.
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge, *Journal of Chemical Education*, 63, 873-878.
- Bretz, S. L. (2001). Novak's theory of education: human constructivism and meaningful learning, *Journal of Chemical Education*, 78(8), 1107.
- Charles, T. P. & Peterson, D. L. (1989). Another quantum number?, *Journal of Chemical Education*, 66(8), 623-624.
- Choda, J. & Chenprakhon, P. (2015). *A hands-on physical model for teaching quantum numbers and rules for writing electron configuration* 3rd Global Summit on Education GSE 2015.
- Coppo, P. (2016). Visualizing, Rather than Deriving, Russell–Saunders Terms: A Classroom Activity with Quantum Numbers, *Journal of Chemical Education*, 93, 1085–1090.
- Dobson, K., Lawrence, I. & Britton, P. (2000). The A to B of quantum physics, *Physics Education*, 35, 400–405.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2000). *How to design & evaluate research in education*, Boston MA: McGraw Hill.
- Garik P., Kelley P., Crosby, A., Dill D., Golger, A., & Hoffman, M. Z. (2005). Modernizing General Chemistry for the Year 2050: Why Are General Chemistry Instructors Hesitant to Teach Quantum Concepts? NARST 2005.
- Gillespie, R. J., Spencer, J. N., & Moog, R. S. (1996). Electron Configurations from Experiment, *Journal of Chemical Education*, 73(7), 617-622.
- Garofalo, A. (1997). Housing Electrons: Relating Quantum Numbers, Energy Levels, and Electron Configurations, *Journal of Chemical Education*, 74, 709-710.
- Hadzidaki, P., Kalkanis, G. & Stavrou, D. (2000). Quantum mechanics: A systemic component of the modern physics paradigm, *Physics Education*, 35, 386–392.
- Howard, R. (1988). Schemata: Implications for teaching science, *Australian Science Teacher Journal*, 34, 29-34.
- Ifenthaler, D., Masduki, I. & Seel, N. M. (2009). The mystery of cognitive structure and how we can detect it: tracking the development of cognitive structures over time, *Instructional Science*, 4, 162-179.
- Ireson, G. (2000). The quantum understanding of pre-university physics students, *Physics Education*, 35, 15–21.
- Jonassen, D. H. (1987). Assessing cognitive structure: Verifying a method using pattern notes, *Journal of Research & Development in Education*, 20(3), 1-14.
- Kahraman, B. (2013). *Genel kimya ders kitaplarında "kuantum sayıları" konusunun sunumu: bilim tarihi ve felsefesi açısından bir inceleme [Presentation of "Quantum Numbers" Topic in General Chemistry Textbooks: An Analysis of History and Philosophy of Science Perspective]* Unpublished Mater Thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Kalkanis, G., Hadzidaki, P. & Stavrou, D. (2003). An instructional model for a radical conceptual change towards quantum mechanics concepts, *Science Education*, 87, 257–280.
- Merriam, S. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Michellini, M., Ragazzon, R., Santi L. & Stefanel, A. (2000). Proposal for quantum physics in secondary school, *Physics Education*, 35, 406–410.
- Niaz, M. & Fernández, R. (2008). Understanding Quantum Numbers in General Chemistry Textbooks, *International Journal of Science Education*, 30(7), 869-901.
- Novak, J. D., & Gowin, B. D. (1984). *Learning How to Learn* New York: Cambridge University Press.
- Özcan, Ö. (2013). Investigation of mental models of Turkish pre-service physics students for the concept of “spin”. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 21-36.
- Özcan, Ö., Didiş, N., & Taşar, M.F. (2009). Students’ conceptual difficulties in quantum mechanics: Potential well problems, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 36, 166-180.
- Papaphotis, G. & Tsapalis, G. (2008). Conceptual versus algorithmic learning in high school chemistry: the case of basic quantum chemical concepts Part 2. Students’ common errors, misconceptions and difficulties in understanding, *Chemistry Education Research and Practice*, 9, 332-340.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.) Thousand Oaks CA: Sage.
- Pearson, W. H. (2014). A general chemistry laboratory experiment relating electron configuration and magnetic behavior, *Journal of Chemical Education*, 91(1), 116–118.
- Shavelson, R. J. (1974). Methods for examining representations of a subject matter structure in a student's memory, *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 231-249.
- Singh, C. (2001). Student understanding of quantum mechanics *American Journal of Physics*, 69, 885–895.
- Snow, R. E. (1989). Toward assessment of cognitive and conative structures in learning, *Educational Researcher*, 18(9), 8-14.
- Sunyonu, S., Tania L. & Saputra, A. (2016). A learning exercise using simple and real-time visualization tool to counter misconceptions about orbitals and quantum numbers *Journal of Baltic Science Education*, 15(4), 452-463.
- Taber, K. S. (2002). Conceptualizing quanta: Illuminating the ground state of student understanding of atomic orbitals, *Chemistry Education Research and Practice*, 3(2), 145–158.
- Taber, K. S. (2005). Learning quanta: Barriers to stimulating transitions in student understanding of orbital ideas, *Science Education*, 89, 94–116.
- Taber K. S., & Coll R. K. (2003). Bonding, in Gilbert J.K., De Jong O., Justi R., Treagust D. F. and Van Driel J.H. (ed.), *Chemical education: towards research-based practice*, Dordrecht: Kluwer, pp. 213-234.
- Temel, S., & Özcan, Ö. (2016). The Analysis of Prospective Chemistry Teachers’ Cognitive Structure: The Subject of Covalent and Ionic Bonding, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(8), 1953-1969.
- Tsai, C. C. (2001). Probing students’ cognitive structures in science: The use of a flow map method coupled with a meta-listening technique, *Studies in Educational Evaluation*, 27, 257-268.
- Tsai, C. C., & Huang, C. M. (2002). Exploring students' cognitive structures in learning science: a review of relevant methods, *Journal of Biological Education*, 36, 163-169.
- Tsapalis, G. (1997). Atomic orbitals, molecular orbitals and related concepts: Conceptual difficulties among chemistry students, *Research in Science Education*, 27, 271–287.
- Tsapalis, G. (2001). Towards a meaningful introduction to the Schrödinger equation through historical and heuristic approaches, *Chemistry Education Research and Practice*, 2, 203–213.

Wittmann, M.C, Steinberg, R. N. & Redish, E. F. (2002). Investigating student understanding of quantum physics: Spontaneous models of conductivity, *American Journal of Physics*, 70, 218–226.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [qualitative Research Methods in Social Sciences]*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zollman, D., Rebello, S. & Hogg, K. (2002). Quantum physics for everyone: Hands-on activities integrated with technology, *American Journal of Physics*, 70, 252–259.

Authors

Özgür Özcan is currently Professor of Physics Education at the University of Hacettepe. He has published several articles on topics including models, mental models, mathematical models, nature of science, students' difficulties in quantum mechanics/physics, students' cognitive structures in science and modern physics and teacher education.

Senar Temel currently Associate Professor of Chemistry Education at the University of Hacettepe. She has several articles and conference papers consisted of nature of science, students' comprehensive levels and cognitive structures in chemistry and teaching and learning methods such as problem solving, problem-based learning and flow-map.

Contact

Prof. Dr. *Özgür ÖZCAN*. Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education.

E-mail: ozcano@hacettepe.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. *Senar TEMEL*. Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education.

E-mail: senar@hacettepe.edu.tr

Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin “İngilizce” ve “İngilizce Öğrenmeye” Yönelik Metaforik Algıları

The Metaphorical Perceptions of Preparatory Program Students for “English” and
“Learning English”

Hülya Pehlivan*

Zeynep Şen Akçay**

Nilay Neyişçi***

To cite this article/ Atf için:

Pehlivan, H., Şen Akçay, Z. ve Neyişçi, N. (2020). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin “İngilizce” ve “İngilizce öğrenmeye” yönelik metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 665-685. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.11m

Öz. Bu araştırmanın amacı Hacettepe Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfında İngilizce eğitimi alan öğrencilerin “İngilizce”ye ve “İngilizce öğrenme”ye yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğrenim görmekte olan 60’ı kız, 47’si erkek olmak üzere toplam 107 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “İngilizce/İngilizce öğrenmekgibidir. Çünkü” biçiminde ifade edilmiş bir açık uçlu anket yoluyla toplanmıştır. İçerik analizi kullanılarak yapılan incelemeler sonucunda katılımcılar “İngilizce”ye ilişkin 96, “İngilizce öğrenme”ye ilişkin 102 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler “İngilizce” için sekiz farklı kavramsal kategori oluştururken, “İngilizce öğrenme”ye ilişkin on farklı kavramsal kategori oluşturmuşlardır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce’ye ve İngilizce öğrenmeye yönelik geliştirdikleri metaforik algıları büyük ölçüde olumludur ve bu öğrenciler İngilizce öğrenmenin kaçınılmaz bir gerçek olduğununun da farkındadırlar. Öğrencilerin metaforik algılarının olumlu olması hem dili zenginleştirmekte hem de öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, İngilizce öğrenmek, metafor, metaforik algılar, İngilizce öğrenmeye yönelik metaforik algılar

Abstract. The aim of this study is to determine the metaphorical perceptions of English Preparatory Program (EPP) students towards “English” and “Learning English”. In the study group, there are 107 university students (60 female and 47 male) attending EPP in 2017-2018 academic year at Hacettepe University School of Foreign Languages. The data were collected through an open-ended questionnaire, which is expressed as “English/ learning English is like ... because...”. According to the findings, participants produced 102 valid metaphors for “English” and 96 for “learning English”. Metaphors were integrated into 8 conceptual categories for “English” and 10 conceptual categories for “learning English”. According to the results, metaphorical perceptions of EPP students towards English are generally positive and students are aware that learning English is an inevitable necessity. The positive metaphorical perceptions of students both enrich the language and facilitate learning.

Keywords: English, Learning English, metaphor, metaphorical perceptions, metaphorical perceptions for learning English

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.05.2019

Düzeltilme Tarihi: 28.02.2020

Kabul Tarihi:15.04.2020

* Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, hulyapeh@hacettepe.edu.tr ORCID: 0000-0001-6772-8125

** Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, zeynepesen@hacettepe.edu.tr ORCID: 0000-0001-9025-2196

*** Sorumlu Yazar / Correspondence: Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, nilbasar@hacettepe.edu.tr ORCID: 0000-0002-9360-5337

Giriş

Her birey belli bir toplum ve o toplumun ürettiği kültürün içine doğar. Kültürün vazgeçilmez unsurlardan biri olan dil ise bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir ve belli bir toplumda yaşayan bireylerin duygu, düşünce, ihtiyaç ve deneyimlerini açıklamak veya iletmek için kullandıkları sözlü ve yazılı semboller kümesi (Arıbaş ve Tok, 2004) olarak kabul görmektedir. İnsanlar dili, duygu, düşünce, deneyim ile kültürel değerlerin öğrenilme ve öğretilmesinde etkili bir araç olarak kullanmaktadırlar. Literatürde, dünya üzerinde yaklaşık 7000 dilin konuşulduğu ve bu dillerin %96'sının dünya nüfusunun %4'ü tarafından kullanıldığı kaydedilmiştir (Demirel, 2015). Günümüzün değişen ve dönüşen koşullarında, toplumlar arası iletişim, etkileşim ve ticaretin kaçınılmaz bir hal alması gereğince toplumlarda yaşayan insanların en az bir yabancı dile hakim olmaları durumu ön plana çıkmıştır.

Yabancı dil öğretiminin temel amacı hedef dili doğru ve uygun bir biçimde kullanarak o kültürün insanlarıyla etkili bir iletişim kurabilecek bireyler yetiştirmektir (Altundağ, 2014). Yabancı dilde etkili iletişim kurmayı etkileyen pek çok etmen bulunmaktadır. Bunlar; cinsiyet, zekâ, öğrenme yetisi, öğrenme stratejileri, öğrenme isteği veya isteksizliği, kişisel merak, empati, etkileşim, sabır, etnik faktörler, tutum ve inançlar gibi unsurların yanı sıra çekingenlik, içedönüklük ya da dışa dönüklük, özgüven, dil becerilerinde başarılı olma, kelime dağarcığı, dil bilgisi, telaffuz, tonlama, vurgulama ve anadilden aktarım gibi unsurlardır (Brown, 1973; Demirel, 2000; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Mehdiyev, Uğurlu ve Usta, 2017; Nazari ve Allahyar, 2012; Polat, 2015; Tunçel, 2014). Ayrıca, motivasyon, kaygı ve kararlılık da yabancı dil öğrenmeyi etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Motivasyon yabancı dil öğrenmede etkili bir içsel unsurdur (Biçer, 2016; Tunçel, 2014) ve motivasyon eksikliği yabancı dil öğrenmeyi olumsuz bir şekilde etkilerken (Acat ve Demiral, 2002; Brown, 1973) yeterli düzeyde motivasyon ise öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve hedefe ulaşıncaya kadar çabalamasını sağlamaktadır (Dişlen, 2013; Dörnyei, 1994; Ekiz ve Kulmetov, 2016; Long, Ming ve Chen, 2013; Takahashi, 2018; Ushida, 2005; Vibulphol, 2016; Wong, 2014). Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen diğer bir etmen ise kaygıdır ve düşük düzeyde kaygının yanı sıra aşırı derecede kaygılı olmak yabancı dil öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir (Aydın ve Zengin, 2008). Yabancı dil öğrenmede kararlılık da önemli bir unsurdur ve sonuç alınca kadar istikrarlı bir şekilde çalışma sonucunu doğurmaktadır.

Literatür incelemesinde, İngilizce'nin en çok kullanılan dillerden biri olduğu ve dünya üzerinde yaklaşık 427.000.000 kişinin çeşitli sebeplerle İngilizce kullandığı kaydedilmiştir (Demirel, 2015). İngilizce'nin ülkeler ve insanlar arasında bu kadar önemli olmasının sebepleri arasında uluslararası bir işlevinin ve geçerliliğinin olması, kısaca uluslararası anlaşmaların ve ticaretin dili olması, bilimin dili olması, kişinin İngilizce konuşulan ülkeler içerisinde geçici veya sürekli bulunma zorunluluğunun olması, mesleki yaşam içerisinde terfilerde önemli bir etmen olması, bireylerin özel hedefleri arasında olması, bireyin kendini geliştirme isteğine hitap etmesi ve kişilerin öğrenim gördükleri okulların eğitim programlarında zorunlu ders olarak yer alması gibi etmenler yer almaktadır (Aydın ve Zengin, 2008; Brown, 1973; Demirel, 2015; Ekiz ve Kulmetov, 2016; Takahashi, 2018). Belirtilen nedenlerden dolayı Türkiye'de de yabancı dil olarak genellikle İngilizce tercih edilmiş ve üniversite eğitimiyle birlikte yaklaşık 10 yıl süreyle ve yaklaşık 700-800 saat yoğun bir şekilde İngilizce dil eğitimi yapılmış olmakla birlikte istenilen düzey ve kalitede bir ürün elde edilememiştir (Arslan ve Akbarov, 2010; Yılmaz, 2013). Bu başarısızlığın ardında öğretmenlerin donanımının yanı sıra öğrencilerin ilgisi, motivasyonu, dili öğrenmeye zaman ayırması, dersin işlenişinde uygulanan yöntem, ders araç ve gereçleri ile öğrenme ortamlarının İngilizce öğrenmede öğrenci başarısını etkileyen önemli

unsurlar olduğu düşünülmektedir (Aktaş, 2005; Tok, 2010). Ayrıca, ülkemizde, özellikle yükseköğretim kapsamında yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı yabancı dil olarak daha çok İngilizce eğitimi tercih edilmektedir. Bu bağlamda, İngilizce eğitimi için İngilizce eğitim ortamlarında bulunan öğrencilerin “İngilizce öğrenme”yi nasıl algıladıkları metaforlar yoluyla incelenmeye çalışılmıştır.

Metafor, Yunanca, değiştirmek anlamına gelen “meta” ile aktarmak anlamına gelen “pherein” sözcüklerinin bir araya gelmesinden oluşmakta (Levine, 2005; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013) ve “bir yerden başka bir yere götürmek” (Yalçın ve Erginer, 2012) ya da “bir kavramsal ifadeyi başka bir kavramsal ifade ile anlatmak” (Kövecce, 2002) anlamına gelmektedir. Lakoff ve Johnson (2005) da metaforun özünün bir şeyi başka bir şeye göre anlamak ve deneyimlemek olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir deyişle metafor, bir kavramın, durumun ya da nesnenin doğrudan kendisiyle değil, bir başka kavram ya da nesne kullanılarak dolaylı yoldan anlatılmasıdır (Akbaba Altun ve Apaydın, 2013). Metafor, benzer ya da bilinen bir alandan yeni ve çoğunlukla bilinmeyen ya da az bilinen bir alana bilgi transferi olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2012). Bir kavramı anlatmak için başka kavramlar kullanmak temeline dayalı olan metaforlardan anlamı kuvvetlendirmede, dili zenginleştirmede ve düşünceleri dilsel eylemlere en etkili şekilde dönüştürmede yararlanır (Yalçın ve Erginer, 2012). Metafor kullanmak dilsel, anlamsal ve bilişsel boyutları içeren bir sistem olarak düşünülebilir (Pehlivan ve Köseoğlu, 2017). Yapılan çalışmalar sonucu metaforların kullanım alanının sadece anlatım dilinin zenginleştirilmesi olmadığı, bireylerin farklı kavramları veya olguları zihinlerinde canlandırma ve düşünce ağını genişletme işlevinin de yerine getirdiği belirlenmiştir (Korkut ve Keskin, 2016). Strenski'nin (1989) de belirttiği gibi metaforlar düşünceleri yansıtmakta, şekillendirmekte ve nihayetinde insan davranışlarını belirlemekte ve onlara yön vermektedir. Bu nedenle, işlem öncesi dönemde gelişmeye başlayan metaforlar okul öncesinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde kullanılmalıdır (Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013).

Metaforlar öğrenme ve öğretme amacıyla kullanılacak güçlü araçlardan biridir (Pehlivan ve Köseoğlu, 2017) ve bireyin bilinçaltındaki kavramları ortaya çıkaran benzeşmeye dayalı bir yöntemdir (Neisser, 2003). Metafor bir algı aracıdır (Arnett, 1999) ve bireyler bu algı yoluyla karmaşık eğitimsel kavramlara daha hakim olabilmektedirler (Thomson, 2016). Zihinsel algıları ifade etmenin bir çeşidi olan metaforlar (Yalçın ve Erginer, 2012), öğrencilerin yeni bilgileri zihinlerinde var olan şemaya yapılandırarak eski bilgileriyle bağlantılandırılmalarına sebep olurlar (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforlar, söylenmek isteneni daha az sözcükle daha vurgulu bir biçimde ifade etmeyi kolaylaştırmakta ve bireyi yaratıcı düşünmeye, hayal kurmaya, kendi yaşantısı içindeki bilgiyi anlamlandırmaya yöneltmektedir (Akbaba Altun ve Apaydın, 2013, Ertürk, 2017). Metafor eğitim öğretim açısından ele alındığında iki olgu, olay ya da nesneyi karşılaştırarak, birinin bilinen özelliklerinden hareketle diğerinin bilinmeyen özellikleri hakkında karar verme işlemi olarak tanımlanmaktadır (Polat, Apak ve Akdağ, 2013). Sonuç olarak, metaforlar; toplumlar, gruplar ve bireyler için öğrenmede ve bilgiyi yeniden düzenlemede oldukça etkilidir (Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013) ve bu özellikleri dikkate alınarak gerekli oldukları yer ve durumlarda özenle kullanılmalıdır denilebilir.

Alanyazın incelendiğinde, öğrenme ve öğretme kavramına ilişkin (Alger, 2006; Martinez, Saulea ve Huber, 2001; Wegner ve Nugles, 2015), öğretmen kavramına ilişkin (Cerit, 2008; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013), öğretmenlik ve öğretmenlik mesleği kavramına ilişkin (Gür, 2012; Koç, 2014), öğrenci kavramına ilişkin (Saban, 2009), öğretmen ve öğrenci kavramına ilişkin (Aydın ve Pehlivan, 2010) çalışmalarla karşılaşılmıştır. Ancak, yabancı dil öğrenmeye, özellikle de İngilizce öğrenmeye (Ahkemlioğlu, 2011; Başaran Ugur ve Baysal, 2017; Hongqin ve Jianbin, 2008;

Nikita ve Furuoka, 2008) yönelik çalışmaların yetersiz olduğu gözlenmiştir. Gömleksiz (2013), Aktekin (2013), Limon (2015), Bektaş (2017) ve Erdem (2018) tarafından yapılan çalışmalar bu alanın nadir örneklerindedir. Örneğin Gömleksiz (2013), İngilizce öğretmen adayları ile yürüttüğü yabancı dile ilişkin metafor çalışmasında “gelecek, gereklilik, güç, keyif, seyahat, ümitsizlik, zorluk ve sömürgecilik” kategorilerine ulaşmıştır. Aktekin (2013), Yabancı Diller Yüksekokulunda 30 öğretim elemanı ve 156 öğrencinin katıldığı metafor çalışmasında İngilizce öğrenmek kavramını metaforlar yoluyla incelemiştir. Limon (2015) ve Bektaş (2017) lise öğrencilerinin bir yabancı dil olarak İngilizceye yönelik metaforik algılarını belirlemeye çalışmıştır. Erdem (2018) ise üniversite öğrencilerinin İngilizceye ilişkin metaforik algılarını cinsiyet, fakülte ve lise türü değişkenlerine göre incelemiştir. Yapılan incelemeler özellikle ülkemizde İngilizce ve İngilizce öğrenmeye yönelik metaforik çalışmaların yetersiz olduğu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada, yoğun bir şekilde İngilizce eğitimi alan kişiler üzerinde çalışılmış ve alana katkı getirmesi düşünülmüştür.

Araştırmanın Soruları

Bu çalışmada üniversitede hazırlık düzeyinde sadece ve yoğun bir şekilde İngiliz dili eğitimi alan öğrencilerin “İngilizce” ve “İngilizce öğrenme” kavramlarına ilişkin metaforik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, metaforlar aracılığıyla öğrencilerin bir yabancı dil olarak İngilizceye yükledikleri anlamlar, İngilizce öğrenmeye yönelik duygu ve düşünceleri ile İngilizce öğrenmeye yönelik bakış açılarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Böylelikle öğrenci merkezli bir dil öğretiminin sağlanabilmesi için öğretim programları ve öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrencilerle ilgili dikkate alınması gereken önemli unsurların ortaya çıkarılması beklenmektedir. Araştırma sorularına aşağıda yer verilmiştir:

1. Yabancı diller hazırlık sınıfı öğrencilerinin “İngilizce” ve “İngilizce öğrenme” kavramlarına ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir?
2. Yabancı diller hazırlık sınıfı öğrencileri tarafından ortaya konan bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Yabancı diller hazırlık sınıfı öğrencileri tarafından ortaya konan bu metaforlar ve ortaya çıkan kategoriler bağlamında, İngilizce ve İngilizce öğrenmeye ilişkin algıları nasıldır?
4. Yabancı diller hazırlık sınıfı öğrencileri tarafından ortaya konan bu metaforlar ve ortaya çıkan kategoriler bağlamında, kayıtlı olunan bölüm ve cinsiyet değişkenine göre İngilizce ve İngilizce öğrenmeye ilişkin algıları nasıldır?

Yöntem

Öğrencilerin metaforik algılarının belirlenmesine yönelik bu araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda farklı bakış açılarını ve nedenlerini anlamak, kavramlara yüklenen farklı anlamları paylaşmak, yaşananların öznel olarak anlamlandırılmasını ve yapılandırılmasını keşfetmek amaçlanır (Berg ve Lune, 2015). Başka bir deyişle bir olgunun ne anlama geldiğini belirlemeye yönelik araştırmalardır (Merriam, 2013). Bu çalışmada nitel yöntemlerde sık kullanılan desenlerden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, araştırmacının kişisel yargılarının farkında olarak, katılımcıların deneyiminin altında yatan anlamı keşfetmek, temel yapıyı ortaya çıkarmak için kullanılan bir yoldur (Merriam, 2013). Fenomenoloji deseni, aslında, bireylerin farkında olduğu ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığı olgular

üzerine odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ve İngilizce Öğrenmeye yükledikleri anlamlar ve bu anlamlara neden olan temeller ortaya çıkarılmak istendiğinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda 2017-2018 öğretim yılında İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören 60 kız ve 47 erkek olmak üzere toplam 107 üniversite öğrencisi yer almaktadır. Cinsiyet ve kayıtlı oldukları fakültele göre çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Cinsiyet ve Kayıtlı Oldukları Fakültele Göre Çalışma Grubu (n=107)

Fakülte	f			%
	Kadın	Erkek	Toplam	
Mühendislik Fakültesi (MF)	18	19	37	34.6
İktisadi İdari Bilimler Fakültesi (İİBF)	13	10	23	21.5
Edebiyat Fakültesi (EF)	8	7	15	14.0
Hemşirelik Fakültesi (HEMF)	6	5	11	10.3
Eğitim Fakültesi (EGF)	4	1	5	4.7
Fen Fakültesi (FF)	3	3	6	5.6
Spor Bilimleri Fakültesi (SBF)	4	1	5	4.7
Güzel Sanatlar Fakültesi (GSF)	1	1	2	1.9
Meslek Yüksek Okulları (SBMY-SMY)	2	0	2	1.9
Hukuk Fakültesi (HUF)	1	0	1	0.9
Toplam	60	47	107	100

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin 10 farklı fakültede kayıtlı oldukları görülmektedir. Çalışma grubunda en fazla yer alan öğrencilerin Mühendislik Fakültesi’ne (%34,6), en az yer alan öğrencilerin ise Güzel Sanatlar Fakültesi (%1,9), Meslek Yüksek Okulları (%1,9) ve Hukuk Fakültesi’ne (%0,9) kayıtlı olduğu görülmektedir. Farklı fakültelerden öğrencilerin çalışma grubunda yer verilerek, grubun heterojen yapıda olması sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, uygulamalar esnasında, yabancı uyruklu öğrencilerin bu uygulamadan muaf tutulması sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında “İngilizce ve İngilizce Öğrenmeye İlişkin Metaforik Algı Formu” formu kullanılmış ve öğrencilerden “İngilizce/İngilizce öğrenmek ... gibidir. Çünkü ...” cümlelerini kendi düşüncelerine uygun olarak tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın amacı kapsamında hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ve İngilizce öğrenme algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesine uygun olarak düzenlenen ve araştırmacılar tarafından uygulanan bu formda birinci bölümde çalışmanın amacı ve yöntemine ilişkin bilgiler yer alırken, ikinci bölümde ise İngilizce ve İngilizce öğrenmeye ilişkin metaforlar algıları belirlemeyi içeren sorular yer almaktadır. Metafor elde etmek için kullanılan bu soru kalıpları ile oluşturulan form, ayrıca araştırmanın algısal kavramlar elde etme açısından sınırlılığını oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Nitel çalışmalarda veriler genellikle görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi nitel yöntemlerle toplanır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kullanılan bu yollar sayesinde doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül olarak mevcut algıları ve olayları keşfetmek ve anlamak mümkün olur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın verileri “İngilizce” ve “İngilizce Öğrenme” ye İlişkin Metaforik Algı Formu” aracılığıyla toplanan, öğrencilerin ürettikleri metaforlar ve nedenlerinden oluşmaktadır. Veriler öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmeleri ve içtenlikle metaforlarını oluşturarak nedenleri sunabilmeleri için, alışkın oldukları ortam olan sınıflarında toplanmıştır. Öncelikle çalışmanın amacıyla ilgili öğrencilere açıklama yapılmıştır. Metafor çalışmaları kısaca açıklanmış ve metafor üretmeye örnekler verilmiştir. Katılımın gönüllü olduğu vurgulanarak, katılan öğrencilerin kimlik bilgilerinin istenmeyeceği ve sonuçların yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı açıklanmıştır. Verilerin toplanması 2017-2018 bahar döneminin ortasında gerçekleştirilmiş ve uygulamalar tüm sınıflardaki ortalama 10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde tümevarımsal tekniklerden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Ayrıca içerik analizinde, betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler daha derin bir işleme tabi tutulmakta ve betimsel yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalara bu analizle ulaşılabilir (Taşgın ve Köse, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinde sırasıyla kodlama ve ayıklama, örnek metafor imgesi derleme, kategori geliştirme ve geçerlik ve güvenilirliği sağlama basamakları izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Kodlama ve ayıklama

Bu aşamada çalışma grubunun oluşturduğu metaforlar incelenmiş ve metafor özelliği taşımayan metaforlar ya da gerekçesi açıklanmadığı için anlamlı olmayan metaforlar analize alınmamıştır. Araştırmanın daha anlaşılabilir ve yorumlanabilir metaforları ise araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Ardından katılımcılar tarafından üretilen metaforların her biri araştırmacılar tarafından kodlanmıştır.

Örnek metafor imgesi derleme

Bu aşamada, geçerli metaforlar bilgisayar ortamında sıralanarak araştırmacılar tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve göze çarpan metaforlar ve açıklamalarından örnekler seçilmiştir. Metafor örnekleri ve açıklamalara katılımcılara verilen kodlar kullanılarak bulgularda yer verilmiştir. Metaforları üreten katılımcılar kayıtlı oldukları fakülterlere göre verilen harfler ve cinsiyetlerine göre araştırmacılar tarafından verilen sayılarla kodlanmıştır. Örneğin Fen Fakültesine kayıtlı olan bir katılımcı FF, cinsiyeti kadın ise K ve veri listesindeki sırasına göre ile ifade edilmiştir (FF, K1).

Kategori geliştirme

Araştırmacılar tarafından incelenen metaforlar açıklamaları ile birlikte ele alınarak kategorize edilmiştir. Benzer anlamları ifade eden, benzer algıları ortaya koyan yanıtlara aynı kategori içerisinde yer verilmiştir. Katılımcılar İngilizce kavramına ilişkin geçerli 96 metafor üretmişler ve bu metaforlar sekiz kategori altında toplanmıştır. Katılımcılar İngilizce öğrenme kavramına ilişkin geçerli 102 metafor üretmişler ve bu metaforlar İngilizce için sekiz kategori İngilizce öğrenmek için on kategori altında toplanmıştır. Tanımlanan kategoriler arasında iki kategori İngilizce kavramı için ve iki kategori İngilizce öğrenme kavramı için, metaforların gerekçelerine dayanılarak olumsuz anlam taşıyan kategoriler olarak tanımlanmıştır. Bazı durumlarda aynı metafor ifadeleri, açıklamalarıyla incelendiğinde farklı anlamları işaret ettiği için farklı kategorilere yerleştirilmiştir. Örneğin “su” metaforu, bir örnekte süreç kategorisi ile ilişkilendirilirken, bir başka örnekte gereklilik kategorisi altında yer almıştır.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama

Bu çalışmada geçerliği sağlamak amacıyla; öncelikle metaforların analiz süreci sistematik hale getirilmiş ve detaylı olarak açıklanmıştır. Bu sayede ulaşılan kategoriler geçerliğe kanıt oluşturmak üzere katılımcıların doğrudan ifadelerinden derlenen örnek metafor ve açıklamalarla birlikte sunulmuştur. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için ise iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bunun için iki araştırmacı tarafından tüm metaforlar birbirinden bağımsız olarak kategorilendirilmiş ve araştırmacıların arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılıklarının belirlenmesi için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcılar arası güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki tutarlılık İngilizce kavramı için %83, İngilizce öğrenme kavramı için %86 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre, %80 üstü uyum araştırmanın güvenilirliği için yeterli görülmektedir.

Bulgular

Öğrencilerin bir yabancı dil olarak İngilizceye yükledikleri anlamları ve İngilizce öğrenmeye yönelik bakış açılarını ortaya çıkarmak üzere elde edilen metaforlar analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. İngilizce ve İngilizce Öğrenme kavramlarına ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Üniversite Öğrencilerinin “İngilizce” Kavramına İlişkin Alguları

Üniversite öğrencilerinin “İngilizce” kavramına ilişkin algılarını belirlemek üzere 107 katılımcının ürettiği 96 metafor analiz edilmiştir. İncelenen metaforlar sekiz kavramsal kategori altında toplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin İngilizce kavramına ilişkin ürettikleri kategoriler ve metaforlar Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2.

“İngilizce” Kavramına İlişkin Kategoriler ve Metaforlar

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Süreç	Tuhaf, kurtuluş, bir anne, bebek, su, araba, Türkçe, aynı kitabı tekrar okumak,	22	22.9

	hayat, uzun bir yol, kitap, zor, puzzle, indüksiyon akımı, şarkı, 1.4 dizel motor Corolla, motor, film çekmek, çikolata, farklı bir insan olmak, Araba sürmek, çiçek		
Çaba	Yazılım dili, dünyaya engel, sevgili, çiçek (3), kuş, saklambaç, çiçek büyütme, bisiklet sürmeyi öğrenmek, bitki, kadın, bisiklet, gıcık bir şey, ağaç (2), ateş, hobi, yüzmek	19	19.8
Gereklilik	Ekmek, su içmek, su (2), geleceğimizin anahtarı, sıcak yemek, önemli bir ekipman, oksijen, hayati bir ihtiyaç, İstanbul, telefon, ihtiyaç, temel ihtiyaçlar, okuma yazma, telefon kullanmak, çölde su	16	16.7
Genel Kültür	Yumurta kırmak, kitap, tutku, oyun hamuru, okyanus, sanat, başka bir hayat, okyanus, insan kitap okumak, kültür, yeni hayat, yenilik, şarap	14	14.6
Evrensellik	Yemek, dünya, evrensel kıyafet(2), bayrak taşıyan, ortak bir dil, evren, dünyanın ortak dili, zorunluluk,	9	9.4
İletişim	Araç, kapı, anahtar (2), bir insanı tanımak, tüm dünyaya açılan kapı, yaşam	7	7.3
Zorunluluk	Hapishane, üvey evlat, sevgili, su içmek, zorunluluk	5	5.2
Umutsuzluk	Kadın, yaşamak, fenerbahçe, öğrenmesi zor	4	4.2
	Toplam	96	100

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin İngilizceye ilişkin ürettikleri geçerli 96 metaforun süreç (22), çaba (19), gereklilik (16), genel kültür (14), evrensellik (9), iletişim (7), zorunluluk (5) ve umutsuzluk (4) gibi kategoriler etrafında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin “İngilizce”ye ilişkin oluşturdukları metaforik algı kategorilerinin altı tanesi nispeten olumlu (süreç, çaba, gereklilik, genel kültür, evrensellik ve iletişim), iki tanesi ise olumsuz (zorunluluk, umutsuzluk) anlam taşımaktadır. İngilizce kavramına ilişkin olumsuz anlam taşıyan kategorilerde yer alan metaforlar, üretilen tüm metaforların yaklaşık %10’unu oluşturmaktadır.

İngilizce kavramı ile ilgili süreç kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Bebek gibidir çünkü zamanla büyür ve gelişir (FF-E2),

Hayat gibidir çünkü yaşayarak öğrenirsin (İİBF-E2),

Şarkı gibidir çünkü ne kadar dinlersen o kadar aklında kalır (MF-E16).

Katılımcıların süreç kategorisinde “İngilizce” kavramına ilişkin ürettikleri 22 metafor nedenleriyle birlikte incelendiğinde, süreç kategorisindeki metaforların olumsuz anlam taşımadığı, genellikle zaman ayırmayı gerektiren ve zaman içerisinde gelişen bir bilgi birikimini işaret ettikleri görülmüştür. Örneklerde de görüldüğü üzere katılımcıların bir yabancı dil olarak İngilizce’yi belli bir düzende ve sürede tekrarlanan, ilerleyen, gelişen bir olgu olarak algıladıkları ortaya çıkmaktadır.

İngilizce kavramı ile ilgili çaba kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Bitki gibidir çünkü emek verdikçe gelişir (HUF-K1),

Çiçek gibidir çünkü ilgi gösterirsen gelişir (SBE-E1),

Ateş gibidir çünkü beslemezsen söner gider (MF-E17).

Katılımcıların çaba kategorisinde “İngilizce” kavramına ilişkin ürettikleri 19 metafor ve açıklamaları incelendiğinde, bu kategorideki metaforların, emek ve ilgi isteyen bir kavramı ifade

ettiği göze çarpmaktadır. Bu kategorideki örnekler İngilizce'yi öğrencilerin, öğrenmek için zorlu, sürekli çalışma ve gayret gerektiren bir olgu olarak algıladıkları belirlenmiştir.

İngilizce kavramı ile ilgili gereklilik kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Oksijen gibidir çünkü en az onun kadar gereklidir (İİBF-K7),

İstanbul gibidir çünkü bir gün herkesin yolu düşer (MF-E1),

Telefon gibidir çünkü her an yanındadır (MF-E2).

Katılımcılar gereklilik kategorisinde 16 metafor üretmişlerdir. Üretilen metafor ve açıklamaları incelendiğinde İngilizce olmazsa olmaz, yaşamdaki önemli bir özellik olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bir diğer deyişle öğrenciler İngilizce'yi olması veya bulunması önemli ve lüzumlu bir olgu olarak algıladıkları görülmektedir.

İngilizce kavramı ile ilgili genel kültür kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Kitap gibidir, çünkü okunan her sayfa biraz daha bir şey katar (EF-K2),

Başka bir hayat gibidir çünkü ufkunuzu genişletir (MF-E13),

Okyanus gibidir çünkü uçsuz bucaksız öğrenim imkanı sağlar (MF-K17).

Genel kültür kategorisinde katılımcılar 14 metafor üretmişlerdir. Üretilen metafor ve açıklamaları incelendiğinde katılımcıların İngilizce'yi yaşamda karşılaştığı ve karşılaşıacağı bir çok durumda işine yarayacak bir bilgi olarak algıladıkları söylenebilir. Onlara göre İngilizce hayatları boyunca işlerine yarayacak ve onlara yeni imkânlar sağlayabilecek bir bilgidir. Bu sebeple İngilizce'nin özünün kavranmasının ve doğru şekilde kullanılmasının hayat boyu kendilerine önemli getiriler sağlayacağını vurguladıkları görülmektedir.

İngilizce kavramı ile ilgili evrensellik kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Bayrak taşıyan gibidir çünkü bütün dünyadaki en popüler dildir (FF-E1),

Dünyanın ortak dili gibidir çünkü kolay ve yaygındır (MF-E19),

Evrensel kıyafet gibidir çünkü her yerde konuşuluyor (MF-K9).

Katılımcıların evrensellik kategorisinde ürettikleri dokuz metafor ve açıklamaları incelendiğinde İngilizceyi tüm insanlığı ilgilendiren bir kavram olarak gördükleri belirlenmiştir. Katılımcılara göre İngilizce dünya ölçüsünde, tüm dünyayı ilgilendiren ve dünya çapında bir ortaklık kurulmasına aracılık eden bir dildir. Bu nedenle İngilizce'yi dünyaya açılan bir kapı ve bir iletişim yolu olarak algılamaktadırlar.

İngilizce kavramı ile ilgili iletişim kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Araç gibidir çünkü dünya ile iletişim kurar (EF-K1),

Anahtar gibidir çünkü istediğimi bütün herkese anlatmanın anahtarıdır (İİBF-K2),

Tüm dünyaya açılan kapı gibidir çünkü diğer toplumlarla iletişim sağlar (MF-E12).

Katılımcıların iletişim kategorisinde ürettikleri yedi metafor ve açıklamaları incelendiğinde, evrensellik kategorisine benzer şekilde İngilizce'yi dünya ile iletişimi sağlayan bir araç olarak gördükleri söylenebilir. Onlara göre bir araç olarak İngilizce yaşamlarına yeni insanlar katmalarına, yeni bilgilere ulaşmalarına, yeni yerler tanımalarına olanak sağlamaktadır.

İngilizce kavramı ile ilgili zorunluluk (olumsuz) kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Hapishane gibidir çünkü bir yere sıkışkınsın ve orada kalmak zorundasın (MEMF-K3),

Su içmek gibidir çünkü yokluğunda hayatta kalamayız (EGF-K4).

İngilizce kavramı ile ilgili umutsuzluk kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Kadın gibidir çünkü asla tamamen anlayamazsın (MF-E11),

Fenerbahçe gibidir çünkü zevk almazsın ama yine de ümit edersin (İİEF-E8).

Zorunluluk ve umutsuzluk kategorilerine ilişkin katılımcılar sırasıyla beş ve dört olmak üzere toplam dokuz metafor üretmişlerdir. Bu kategoriler diğerleri ile karşılaştırıldığında olumsuz anlamlar taşıdıkları görülmektedir. Tüm metaforların yaklaşık %10'unu oluşturan bu metaforlar, oldukça az sayıda katılımcının İngilizce kavramına olumsuz anlam yüklediklerini göstermektedir. Bu iki kategorideki metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde, mecburiyet olarak gördükleri, süreçte zorlandıkları ve buna rağmen dışında kalamadıkları için olumsuz anlamlar yükledikleri görülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin “İngilizce öğrenme” Kavramına İlişkin Algıları

Üniversite öğrencilerinin “İngilizce öğrenme” kavramına ilişkin algılarını belirlemek üzere 107 katılımcının ürettiği 102 metafor analiz edilmiştir. İncelenen metaforlar dokuz kavramsal kategori altında toplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenme kavramına ilişkin ürettikleri kategoriler ve metaforlar Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.

“İngilizce Öğrenme” Kavramına İlişkin Kategoriler ve Metaforlar

Kategori	Metaforlar	f	%
Çaba	Uçmak, diyet, enstrüman öğrenmek, spor yapmak, aşk, samanlıkta iğne aramak, ağaç, futbol oynamak, hapis cezasını, bitmesine az kalmış kişi, spor yapmak, engelli koşu, maraton, bisiklet sürmek, karmaşık, bebek bakmak, Göztepe, spor yapmak, emeklemeyi öğrenmek, sevmek, zor, eğlenceli, küçük bir çocukla ve ilgilenmek, kas yapmak, matematik, araba sürmeyi öğrenmek, aşk, ceza, akıllı bir yol, yaşamak	29	28.4
Süreç	Bisiklet sürmek (2), evrenimiz, şiir (2), gelişim, büyüme, ekşi elma, hayat, uzaya gitmek, yokuşlu yol, kitap okumak, bilmediğin semtin sokaklarında gezmek, keşif, yürümek, macera, farklı bir ülkede yeniden doğmak, puzzle yapmak(2), atletizm, sevdiğimiz bir kitabı okumak, üç yaşında hissetmek, bebek	23	22.5

Evrensellik	dünyayı öğrenmek, şart, dünyayı anlamak, dünya ile iletişim kurmanın bir yolu, zorunluluk(3), kök, anadil öğrenmek (2)	10	9.8
Genel Kültür	Yenilenmek, anahtar, kültür, yeniliğe adım atmak, kitap okumak, başka bir ülkeye taşınmak, gezmek, ayrıcalık, ilaç, farkındalık	10	9.8
Gereklilik	Su içmek (3), yürümeyi öğrenmek, temel ihtiyaç, zorunluluk, su, fişek	8	7.8
Zorunluluk	Hastalık, yemek yemek(2), zorunlu bir iş, farz, oksijen, şart, zorunluluk	8	7.8
Umutsuzluk	Ormanda nefes alamamak, yürek, kötü, Türk adaleti, çileli bir yol, sınav, hastalık	7	6.9
Özgüven	Yemek yemek, uçmak, keşfetmek, farklılıktır, çöldeki vaha	5	4.9
İletişim	Kültürler arası köprü, yaşamak	2	2.0
Toplam		102	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların İngilizce öğrenme kavramına ilişkin ürettikleri geçerli 102 metaforun çaba (29), süreç (23), evrensellik (10), gereklilik (8), zorunluluk (8), genel kültür (10), umutsuzluk (7), özgüven (5) ve iletişim (2) gibi kategoriler altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların “İngilizce öğrenme”ye ilişkin oluşturdukları metaforik algı kategorilerinin yedi tanesi nispeten olumlu (çaba, süreç, evrensellik, gereklilik, genel kültür, özgüven ve iletişim), iki tanesi ise olumsuz (zorunluluk, umutsuzluk) anlam taşımaktadır. İngilizce öğrenme kavramına ilişkin olumlu anlam taşıyan metaforlar tüm metaforların yaklaşık %85’ini ve olumsuz anlam taşıyan metaforlar yaklaşık %15’ini oluşturmaktadır.

İngilizce öğrenme kavramı ile ilgili çaba kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Diyet gibidir çünkü karşılığını almak için günlük yapmanız gereken bir takım işler vardır (EF-K8),

Enstrüman öğrenmek gibidir çünkü pratik yapmadıkça öğrenmen zorlaşır (HEMF-E1),

Ağaç gibidir çünkü dikimi kolay, yetiştirmesi zordur (İİBF- E5).

Katılımcıların çaba kategorisinde “İngilizce öğrenme” kavramına ilişkin ürettikleri 29 metafor ve açıklamaları incelendiğinde, İngilizce öğrenmek için çaba gösterilmesi gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. İngilizce öğrenme katılımcılara göre yoğun emeğin yanı sıra, uzun zaman ayırmayı ve tekrar etmeyi gerektirmez. Başka bir deyişle, öğrenme çabasını sürekli hale getirmeyi gerektirmektedir.

İngilizce öğrenme kavramı ile ilgili süreç kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Bisiklet sürmek gibidir çünkü zamanla öğrenilir (EF-E2),

Yürümek gibidir çünkü yürüdükçe ilerler ve gelişir (İİBF-K1),

Bebek gibidir çünkü her geçen gün bilgin gelişir (SBMY-K1).

Süreç kategorisinde katılımcılar 23 metafor üretmişlerdir. Katılımcıların ürettikleri metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde, İngilizce öğrenmeyi disiplinli ve düzenli bir süreç olarak algıladıkları görülmektedir. Katılımcılar için İngilizce öğrenmek belli bir amaç doğrultusunda sürekli ilerlemek ve gelişme göstermek olarak algılanmaktadır.

İngilizce öğrenme kavramı ile ilgili evrensellik kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Dünyayı öğrenmek gibidir çünkü ortak dildir (EGF-K3),

Dünya ile iletişim kurmanın bir yolu gibidir çünkü dünyanın her yerinde konuşulan bir dildir (HEMF-K2).

Evrensellik kategorisinde katılımcılar 10 metafor üretmişlerdir. Katılımcıların ürettikleri metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde, İngilizce öğrenmenin tüm dünya ile bütünleşebilmenin bir yolu olduğu vurgusu göze çarpmaktadır. Katılımcılar İngilizce öğrenerek dünyayı öğrenme ve anlamının mümkün olabileceği algısına sahiptirler.

İngilizce öğrenme kavramı ile ilgili genel kültür kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Anahtar gibidir çünkü yeni kapılar açar (EF-K6),

Başka bir ülkeye taşınmak gibidir çünkü İngilizceyle birlikte yeni bir kültür öğrenirsin (MF-K13).

Genel kültür kategorisinde katılımcılar 10 metafor üretmişlerdir. Üretilen metafor ve açıklamaları incelendiğinde katılımcıların İngilizce öğrenmeyi yaşamlarındaki kültürlenme sürecine katkı sağlayan önemli bir unsur olarak algıladıkları görülmektedir. İngilizce öğrenmenin farklı kültürleri tanımaları ve yeni bilgilere ulaşabilmeleri gibi olanaklarla karşılaşmalarını sağlayarak, katılımcıların genel kültürlerinin gelişimine katkı sağladığını düşündükleri söylenebilir.

İngilizce öğrenme kavramı ile ilgili gereklilik kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Su içmek gibidir çünkü her gün gereklidir (İİBK-K12),

Zorunluluk gibidir çünkü bütün dünya ülkelerinde yaygın bir dildir (İİBK-K2),

Yürümeyi öğrenmek gibidir çünkü yürümek ne kadar önemli ise İngilizce de o kadar önemlidir (EGF-E1).

Katılımcılar gereklilik kategorisinde sekiz metafor üretmişlerdir. Üretilen metafor ve açıklamaları incelendiğinde İngilizce öğrenmenin çağın gerektirdiği bir özellik olarak kazanmaları gereken bir beceri olduğu vurgusu göze çarpmaktadır.

İngilizce öğrenme kavramı ile ilgili özgüven kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Uçmak gibidir çünkü onunla kendini özgür hissedersin (FF-E2),

Keşfetmek gibidir çünkü bilmediğim bir evrende var olduğumu hissediyorum (İİBF-E6).

Özgüven kategorisinde katılımcılar beş metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar ve açıklamaları birlikte incelendiğinde katılımcıların, İngilizce öğrenmeyi kendilerine olan inançlarını ve güvenlerini arttıran bir beceri olarak gördükleri belirlenmiştir. İngilizce öğrenmeyi kendine güven duymayı arttırarak, duyuşsal özelliklerini geliştirmelerini sağlayan bir etmen olarak görmektedirler.

İngilizce öğrenme kavramı ile ilgili iletişim kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Yaşamak gibidir çünkü iletişimi sağlar (MF-K4),

Kültürler arası köprü gibidir çünkü yeni dil yeni ve farklı kültür ve insanlarla iletişim demektir (HEMF-K5).

Katılımcıların iletişim kategorisinde ürettikleri iki metafor ve açıklamaları incelendiğinde, İngilizce öğrenmeyi bir iletişim aracı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar tarafından İngilizce öğrenmek farklı insanlar ve kültürler ile iletişimi ve etkileşimi güçlendiren bir unsur olarak algılanmaktadır.

İngilizce öğrenme kavramı ile ilgili zorunluluk kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Yemek yemek gibidir çünkü yemek yemeden yaşanmaz (EF-K1),

Oksijen gibidir çünkü bilmediğinde astım hastaları kadar zorlanırsın (İİBF-E1).

İngilizce öğrenme kavramı ile ilgili umutsuzluk kategorisine ilişkin katılımcıların ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları:

Ormanda nefes alamamak gibidir çünkü ihtiyacın var ama yolu yok (EF-K3),

Çileli bir yol gibidir çünkü çekilmez (MF-E3),

Hastalık gibidir çünkü illet bir şeydir, seni yorar, strese sokar ve hasta eder (MF-K18).

İngilizce öğrenmeye yönelik zorunluluk ve umutsuzluk kategorilerinde katılımcılar sırasıyla sekiz ve yedi olmak üzere toplam 15 metafor üretmişlerdir. Bu kategoriler diğerleri ile karşılaştırıldığında olumsuz anlamlar taşıdıkları görülmektedir. Bu kategoriler tüm metaforların yaklaşık %15'ini oluşturmaktadır. İngilizce kavramıyla ilgili üretilen olumsuz metaforlarla (%10) karşılaştırıldığında, İngilizce öğrenmeye ilişkin olumsuz metaforların daha yüksek oranda kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu iki kategorideki metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde, İngilizce öğrenme sürecindeki yaşadıkları zorlukları ve umutsuzlukları metaforlarına yansıttıkları görülmektedir.

Katılımcılar tarafından üretilen İngilizce kavramına ilişkin tüm kavramsal kategoriler fakültelere göre incelendiğinde edebiyat fakültesi, eğitim fakültesi, fen fakültesi ve spor bilimleri fakültesine kayıtlı olan öğrencilerin ürettikleri tüm metaforların olumlu anlam taşıdığı görülmüştür. Buna karşın olumsuz metaforların en çok sırasıyla mühendislik fakültesi (6 olumsuz metafor), hemşirelik fakültesi (1 olumsuz metafor) ve iktisadi ve idari bilimler fakültesi (1 olumsuz metafor) öğrencileri tarafından üretildiği tespit edilmiştir. Yine, katılımcılar tarafından üretilen İngilizce öğrenme'ye ilişkin tüm kavramsal kategoriler fakültelere göre incelendiğinde fen fakültesi, meslek yüksek okulları ve hukuk fakültesine kayıtlı olan öğrencilerin ürettikleri tüm metaforların olumlu anlam taşıdığı görülmüştür. diğer taraftan olumsuz metaforların en çok sırasıyla mühendislik fakültesi (5 olumsuz metafor), edebiyat fakültesi (3 olumsuz metafor), iktisadi ve idari bilimler fakültesi (2 olumsuz metafor) ve eğitim fakültesi (2 olumsuz metafor) öğrencileri tarafından üretildiği tespit edilmiştir. İngilizce ve İngilizce öğrenme kavramlarına ilişkin üretilen olumsuz metaforlar cinsiyete göre incelendiğinde kadın ve erkeklerin benzer oranda olumsuz metafor ürettikleri görülmüştür. Bu da, kadın ve erkek öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinden benzer şekilde etkilendiklerini, benzer algılayışa sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Üniversite öğrencilerinin “İngilizce” ve “İngilizce öğrenme”ye yönelik metaforik algılarını belirlemeye yönelik bu çalışmada İngilizce kavramına ilişkin süreç, çaba, gereklilik, genel kültür, evrensellik, iletişim, zorunluluk ve umutsuzluk kategorilerinde toplam 96 adet metafor elde edilirken, İngilizce öğrenmeye ilişkin ise çaba, süreç, evrensellik, genel kültür, gereklilik, zorunluluk, umutsuzluk, özgüven ve iletişim kategorilerinde toplam 102 adet metafor üretilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, İngilizce ve İngilizce öğrenmeye ilişkin tüm kavramsal kategoriler birlikte ele alındığında; katılımcılar, evrensel bir değer olarak gördükleri İngilizce’nin, genel kültürlerine katkıda bulunduğunu, iletişim kurmalarını sağladığını, bu nedenlerle önemli bir gereklilik olduğunu ve öğrenmek için çaba gerektiren bir süreçten geçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekler nitelikte Altundağ (2014) da İngilizceyi kültürün insanlarıyla etkili bir iletişim kurama aracı olarak görmektedir. Bunun yanı sıra, içsel motivasyonun yabancı dil öğrenmede önemli bir etken olduğu (Biçer, 2016; Tunçel, 2014) ve motivasyonun hedefe ulaşmaya kadar çaba göstermeyi sağladığı alanyazında belirtilmektedir (Ekiz ve Kulmetov, 2016; Long, Ming ve Chen, 2013; Takahashi, 2018; Wong, 2014; Vibulphol, 2016). Limon (2015), eğlenceli bir etkinlik, işlevsel bir araç, birikim ve gereksinim gibi olumlu kategoriler ile İngilizce’ye yönelik öğrenci algılarını ortaya koymuştur. Aktekin (2013) ise çalışmasında İngilizce öğrenmeye ilişkin sabır ve tekrar gerektirdiği, yeni bir kültür öğrenme, yeni ülkeler keşfetme, yeni bir insan olma ve benzeri olumlu metaforlara ulaşmıştır. Erdem’in (2018) çalışmasında İngilizce öğrenmeye yönelik “su, dünya, temel ihtiyaç, gereklilik” gibi olumlu metaforlara ulaşılmıştır.

Diğer yandan bu süreçte bazı öğrenciler zaman zaman İngilizce ve İngilizce öğrenmeyi zorunluluk olarak algıladıklarını ve bazı öğrenme sıkıntıları nedeniyle umutsuzluğa kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Umutsuzluğa yol açtığı düşünülen kaygı, yüksek düzeyde olduğunda dil öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir (Aydın ve Zengin, 2008). Benzer şekilde Aktekin (2013), “imkansız için mücadele etmek, zor ve uzun bir yolculuk ve platonik aşk” gibi olumsuz algılara ulaşmıştır. Limon (2015) ise İngilizceyi zor ve karmaşık bir dil olarak algıladıkları, zorlu ve sıkıcı bir süreç olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Erdem’in (2018) bulgularında “zorunluluk, gereksizlik” gibi olumsuz metaforik algılar yer almaktadır.

İngilizce kavramına ilişkin tüm kavramsal kategoriler fakültelere göre incelendiğinde edebiyat fakültesi, eğitim fakültesi, fen fakültesi ve spor bilimleri fakültesine kayıtlı olan öğrencilerin ürettikleri tüm metaforların olumlu anlam taşıdığı, olumsuz metaforların en çok sırasıyla mühendislik fakültesi, hemşirelik fakültesi ve iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri tarafından üretildiği görülmüştür. İngilizce öğrenmeye ilişkin tüm kavramsal kategoriler arasında fen fakültesi, meslek yüksek okulları ve hukuk fakültesine kayıtlı olan öğrencilerin olumlu metaforlar ürettiği, olumsuz metaforların en çok sırasıyla mühendislik fakültesi, edebiyat fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencileri tarafından üretildiği belirlenmiştir. Bu bulgu ile tutarlı şekilde Ayırır, Arıoğul ve Ünal (2012) çalışmalarında Hacettepe Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye ilişkin çabalarını ve stratejilerini inceledikleri çalışmalarının sonuçlarında mühendislik gibi bölümlerde okuyacak öğrenciler için yabancı dilin ikinci planda kaldığı, dil öğrenme ile ilgili mesleki bir kaygı duymadıkları için kullandıkları stratejilerin azaldığı vurgulanmaktadır. İngilizce ve İngilizce öğrenme kavramlarına ilişkin üretilen olumsuz metaforlar cinsiyete göre incelendiğinde kadın ve erkeklerin benzer oranda olumsuz metafor ürettikleri görülmüştür. Bu da, kadın ve erkek öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinden benzer şekilde etkilendiklerini, benzer algılayışa sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Öneriler

Öğrencilerin İngilizce ve İngilizce öğrenmeye ilişkin algılarında süreç ve çaba kavramlarına vurgu yapıldığı göz önüne alındığında, İngilizce öğretim süreçlerinin daha nitelikli hale getirilmesi ve sürece öğrenci katılımı sağlanarak çabalarının dikkate alınması önerilebilir. Tüm öğrencilerin en iyi şekilde öğrenebilmesinin sağlanması için, fakülteler arasında gözlenen farklılıkların derinlemesine araştırılması ve alanlara özgü farklılıkların öğretim sürecinde dikkate alınması önerilebilir. İngilizce ve İngilizce öğrenmeye ilişkin olumsuz algıların kaynaklarının / nedenlerinin derinlemesine incelenmesi ve olumluya dönüştürülmesi için öğrenme ortamı, öğretmen faktörü gibi konularda gerekli önlemlerin alınmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir. Bunların yanı sıra, hazırlık sınıflarında İngilizce öğrenme düzeyini en üst seviyeye taşımaya yardımcı olacak bulgulara ulaşmak amacıyla, yapılacak yeni çalışmalarda öğrencilerin İngilizce ve İngilizce öğrenmeye ilişkin metaforik algılarıyla birlikte, bu çalışmada bir değişken olarak ele alınmayan öğrenci akademik başarısı karşılıklı olarak incelenebilir.

Kaynaklar / References

- Acat, M.B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Ahkemlioğlu, H. (2011). *Yabancı dil öğrencilerinin yabancı dil öğretmenine ilişkin metaforik algıları*, Yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbaba Altun, S. ve Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 329-354.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 45-57.
- Aktekin, N.Ç. (2013). İngilizce öğretmenlerinin ve yabancı dil öğrenen öğrencilerin tutum ve inançlarının metafor yoluyla ortaya çıkarılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 405-422.
- Alger, C.L. (2006). Secondary teachers’ conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751.
- Altundağ, P. (2014). Yabancı dil olarak korece öğretiminde kültür öğretimi. *Dil Dergisi*, 165, 25-35.
- Arıbaş, S. ve Tok, H. (2004). İlköğretim birinci kademesinde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Arslan, M.M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 171, 100-108.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179-191.
- Arnett, R.C. (1999). Metaphorical guidance: Administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 80-89.
- Aydın, I.S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 81-94.
- Ayırır, İ. O., Arıoğlu, S. ve Ünal, D. Ç. (2012). Cinsiyetin ve öğrenim alanlarının hazırlık öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejisi kullanımına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 60-71.
- Başaran Uygur, A.R. ve Baysal, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğretmeni kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 730-736.
- Bektaş, M. (2017). The perceptions of high school students for the concept of English through metaphors: Tokat sample. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2).
- Berg, B.L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev. Ed.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Biçer, N. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99.
- Brown, H.D. (1973). Affective variable in second language acquisition. *Language Learning*, 23(2), 231-244.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Demirel, Ö. (2000) *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı: TÖMER örneği. *Dil Dergisi*. 166(1), 5-15.
- Dişlen, G. (2013). The reason of lack of motivation from the students’ and teacher voices. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 35-45.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivation in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 272-284.
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.

- Ekiz, S., & Kulmetov, Z. (2016). The factors affecting learners' motivation in english language education. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 1(1), 18-38.
- Erdem, C. (2018). Identifying university students' perceptions of 'English' through metaphors. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(3), 565-577.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (3), 1-15.
- Gömleksiz, M.N. (2013). Öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına ilişkin metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 649-664.
- Gür, H. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili metaforları: Kosova örneği, *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 7(3), 885-897.
- Hongqin, Z., & Jianbin, H. (2008). Interpreting metaphor in use by mandarin teachers of English. *Polyglossia*, 15, 1-9.
- Karatay, H. ve Kartalhoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri arasındaki ilişki. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(16), 203-213.
- Koç, E.S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Korkut, A. ve Keskin, İ. (2016). Üniversite öğrencilerinin kariyer algıları: Metaforik bir analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33), 194-211.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor a practical introduction*. New York: Oxford University.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and Images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175. DOI: 10.1080/00228958.2005.10532066
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar hayat, anlam ve dil*. (Çev: G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Limon, İ. (2015). 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizceye yönelik metaforik algıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 367-379.
- Long, C., Ming, Z., & Chen, L.(2013). The study of student motivation on English learning in junior middle school -- A case study of no.5 middle school in Gejiu. *English Language Teaching*, 6(9), 136-145.
- Martinez, M.A., Saulea, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C.T ve Usta, G. (2017). İngilizce öğretiminde motivasyon ölçeği ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 21-37.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Miles, M.B., ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Nazari, A. ve Allahyar, N. (2012). Increasing willingness to communicate among english as a foreign language (EFL) students: effective teaching strategies. *Investigations in University Teaching and Learning* 8, 18-29.
- Neisser, J.U. (2003). The swaying form: Imagination, metaphor, embodiment. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 2(1), 27-53.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). A language teacher is like: Examining Malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 192-205.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 98-109.
- Pehlivan, H., & Köseoğlu, P. (20017). Students' metaphorical perceptions related to reward and punishment in education. *Int. J. Adv. Res.* 5(9), 60-69. <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/5300>
- Polat, S, Apak, Ö. ve Akdağ, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Akademisyen kavramına ilişkin algılarının metafor analiziyle incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 57-78.
- Polat, H. (2015). Anadili Rusça olanların Türkçe sözlü anlatımında karşılaştıkları sorunlar. *Dil Dergisi*, 166(2), 37-47.

- Saban, A, Koçkeber, B.N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Strenski, E. (1989). Disciplines and communities, armies and monasteries and the teaching of composition. *Rhetoric Review*, 8(1), 137-146.
- Takahashi, T. (2018). Motivation of students for learning English in Rwandan Schools. *Issues in Educational Research*, 28(1), 168-186.
- Taşkın, A., ve Köse, E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hedef ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 116-130.
- Thomson, M.M. (2016). Metaphorical images of schooling: Beliefs about teaching and learning among prospective teachers from the United States displaying different motivational profiles. *Educational Psychology*, 36(3), 502-525.
- Tok, H. (2010). Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim*, 185; 90-106.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe'ye yönelik motivasyon algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (28), 177-198.
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23 (1), 49-78.
- Vibulphol, J. (2016). Students' motivation and learning and teachers' motivational strategies in English classrooms in Thailand. *English Language Teaching*, 9(4), 64-75.
- Wegner, E., & Nuckles, M. (2015). Knowledge acquisition or participation in communities of practice? Academics' metaphors of teaching and learning at the university. *Studies in Higher Education*, 40(4), 624-643.
- Wong, R.M.H (2014). Motivation to learn English and school grade level: The case of newly arrived Hong Kong students. *Porta Linguarum*, 21, 37-50.
- Yalçın, M. ve Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2013). Determining the motivation levels and motivation types of high school students in English classes. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 130-139.
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.

Yazarlar

Hülya PEHLİVAN, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Elemanıdır. Çalışma Alanları: Eğitim Programları, Öğretmen Yetiştirme, Duyuşsal Özellikler, Tutumlar.

Zeynep ŞEN AKÇAY, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Elemanıdır. Çalışma Alanları: Eğitim Programları, Öğretmen Eğitimi, Fizik Eğitimi, Fen Eğitimi, Üstün Yetenekliler.

İletişim

Öğr. Gör. Dr. Hülya PEHLİVAN, Hacettepe Üniversitesi Beytepe Yerleşkesi Eğitim Bilimleri Bölümü 06800 Çankaya ANKARA
e-posta: hulyapeh@hacettepe.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Zeynep ŞEN AKÇAY, Hacettepe Üniversitesi Beytepe Yerleşkesi Eğitim Bilimleri Bölümü 06800 Çankaya ANKARA
e-posta: zeynepesen@hacettepe.edu.tr

Nilay NEYİŞÇİ, Hacettepe Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim
Elemanıdır. Çalışma Alanları: Eğitim ve Okul
Yönetimi, Sosyal Ağlar, Liderlik, Eğitim
Sosyolojisi

Arş. Gör. Dr. Nilay NEYİŞÇİ, Hacettepe
Üniversitesi Beytepe Yerleşkesi Eğitim Bilimleri
Bölümü 06800 Çankaya ANKARA
e-posta: nilbasar@hacettepe.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Language is a social system that provides communication between individuals and is accepted as a set of verbal and written symbols used by individuals living in a certain society to explain or convey their feelings, thoughts, needs and experiences. People use language as an effective tool in learning and teaching emotions, thoughts, experiences and cultural values. It was recorded that around 7,000 languages were spoken in the world. This brought up the necessity of learning a foreign language. The main objective of foreign language learning is to communicate effectively with the people of that culture by using the target language correctly and appropriately. In the literature, English have been recorded as one of the most popular languages spoken by about 427,000,000 people in the world. English is also preferred as a popular foreign language in Turkey and with the undergraduate education, approximately 700-800 hours foreign language education is given for 10 years. However, the desired level and quality could not be achieved. In this study, it is tried to be examined through metaphors how students in English education environments comprehend learning English.

Metaphor consists of the combination of the word “meta” meaning change and the word “pherein” meaning transfer in Greek and it means to move from one place to another. Metaphors are the most powerful tools for learning and teaching. Metaphors that create contradictions in the minds of students cause students to become ready and open to learning. Thus, students are beginning to comprehend new ideas and information in a more engaging and understandable way. Metaphors, on the one hand, lead the individual to think creatively, imagine and make sense of knowledge within his/her own life, while on the other hand it evokes creativity by preventing the individual from self-limit, and enables to find themselves in the depths of the language. The aim of this study was to determine the metaphorical perceptions of university students in the foreign language program about “English” and “learning English” and to answer the following questions;

1. What are the metaphors of the students at the School of Foreign Languages about the concepts of “English” and “learning English”?
2. In which conceptual categories can these metaphors be gathered in terms of common characteristics?
3. In terms of these metaphors and categories, how is the perception of students at the School of Foreign Languages about the concepts of learning English and English?

Methodology. This research, which aims to determine the metaphoric perceptions of the university students, was designed as a qualitative study. In this study, phenomenological research design is used which is one of the frequently used approach in qualitative methods. In the study group, there are 107 university students (60 female and 47 male) attending English Preparatory Program in 2017-2018 academic year at Hacettepe University School of Foreign Languages. The Form of Metaphorical Perception about English and Learning English was used for the data collection. The students were asked to complete the sentences "English/ learning English is like ... Because..." in accordance with their own thoughts. Data were collected in the spring of 2017-2018 academic year. Applications in all groups lasted an average of 10 minutes. In the analysis of the data obtained in accordance with the purpose of the research, content analysis from inductive techniques was used. In the content analysis, coding and sorting, sample metaphor image compilation, category development and ensuring validity and reliability stages were followed. Miles and Huberman (1994) reliability equation was used to determine reliability. Reliability between the two researchers was calculated as 83% for English and 86%

for learning English. According to Miles and Huberman (1994), over 80% compliance is considered sufficient for the reliability of the research.

Results. It is seen that the 96 metaphors produced by university students related to the concept of English are gathered around categories such as process (22), effort (19), necessity (16), general knowledge (14), universality (9), communication (7), obligation (5) and despair (4). Six of the categories for English are relatively positive (process, effort, necessity, general knowledge, universality and communication) and two of them (obligation and despair) are negative. Metaphors in the categories with negative meaning regarding the concept of English constitute approximately 10% of all metaphors. It is seen that the 102 metaphors produced by university students related to the concept of learning English are gathered around categories such as effort (29), process (23), universality (10), necessity (8), obligation (8), general knowledge (10), despair (7), self-reliance (5) and communication (2). Seven of the categories for learning English are relatively positive (effort, process, universality, necessity, general knowledge, self-reliance and communication) and two of them (obligation and despair) are negative. Metaphors in the categories with positive and negative meanings regarding the concept of learning English constitute approximately 85% of all metaphors respectively. When the conceptual categories related to the concept of English are examined by faculties, it is seen that all the metaphors produced by the students enrolled in the Faculty of Letters, Faculty of Education, Faculty of Science and the Faculty of Sport Sciences have a positive meaning. On the other hand, negative metaphors were produced by the Faculty of Engineering (6 negative metaphors), Faculty of Nursing (1 negative metaphor) and Faculty of Economics and Administrative Sciences (1 negative metaphor). When the negative metaphors related to the concept of English are examined according to gender, it is seen that women and men students produce negative metaphors at similar rate. When the conceptual categories related to the concept of learning English are examined by faculties, all metaphors produced by the students of Faculty of Science, Graduate Schools and Faculty of Law have positive meanings. Conversely, most of the negative metaphors were produced by students of the Faculty of Engineering (5 negative metaphors), Faculty of Letters (3 negative metaphors), Faculty of Economics and Administrative Sciences (2 negative metaphors) and Faculty of Education (2 negative metaphors) respectively. It was determined that the participants who produced negative metaphors according to their gender were in a similar ratio.

Discussion and Conclusion. According to the results of this research, the metaphorical perceptions of preparatory program students towards English and learning English are generally positive and learning English for these students is an inevitable necessity in today's conditions. When examined in terms of gender, it can be said that men and women have a similar perspective about English and learning English and are affected similarly from the process.

Teacher Opinions on the Applicability of the 2017 Secondary Education English Curriculum Based on the Blended Learning Approach*

Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımına Dayalı olarak Hazırlanan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Eda Aksoy Tosun **

F. Belgin Özaydınlı ***

To cite this article/ Atf için:

Aksoy Tosun, E., & Özaydınlı, B. (2020). Teacher opinions on the applicability of the 2017 secondary education english curriculum based on the blended learning approach. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 686-713. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.12m

Abstract. The aim of this study is to determine the views of teachers about the applicability of the 2017 Secondary Education English Curriculum based on blended learning. Phenomenology, a qualitative research design, a semi-structured interview form developed by the researcher and content analysis, one of the data analysis methods, were used in the study. In the study, 20 English teachers from Anatolian high schools in Kocaeli were interviewed. The findings were evaluated in view of the readiness of the teachers for the curriculum, of the practices carried out by the teachers in the courses, of student readiness and technological competence, and of institutional infrastructure and expert support. Despite the positive opinions of teachers toward the blended learning approach, the study concludes that a number of obstacles are encountered in the implementation of the 2017 English Curriculum due to several reasons such as; lack of necessary in-service training for teachers on blended learning, lack of appropriate content in Education Informatics Network (EBA) and Dynamic and Education (DynEd), low level of technological literacy of students, and the inadequacy of institutions in providing services like internet connection, computer supply and expert support.

Keywords: Blended learning, information technologies, secondary education, English curriculum

Öz. Bu araştırmanın amacı, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu ve veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada Kocaeli’de bulunan Anadolu liselerinde görev yapan 20 İngilizce öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Bulgular öğretmenlerin program hazırlanışlığı, öğretmenlerin derslerde gerçekleştirdikleri uygulamalar, öğrenci hazırlanışlığı ve teknolojiye sahip olma, kurumsal alt yapı ve uzman desteği başlıklarında değerlendirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımını olumlu kabul etmelerine karşın gerekli hizmet içi eğitimi almamaları, Milli Eğitim Bakanlığınca sağlanan ders materyallerinin harmanlanmış öğrenme yaklaşımını destekler nitelikte olmaması, EBA ve DynEd’in ortaöğretim İngilizce dersine uygun içerik barındırmaması, öğrencilerin teknoloji okuryazarlığının düşük olması, kurumların internet bağlantısı, bilgisayar temini ve uzman desteği sağlamada yetersiz kalması gibi nedenlerle 2017 İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın uygulanmasında engellerle karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Harmanlanmış öğrenme, bilişim teknolojileri, Orta öğretim İngilizce öğretim programı

Article Info

Received: 28 Jul. 2019

Revised: 11 Jun. 2020

Accepted: 20 Apr. 2020

* This study includes some parts of master thesis written by Eda Aksoy Tosun under the supervision of Belgin Özaydınlı.

** Ministry of National Education, Turkey, eda_aksoy77@msn.com ORCID: 0000-0001-7355-4029

*** Correspondence: Kocaeli University, Turkey, belgintnvr@gmail.com ORCID: 0000-0002-2134-8087

Introduction

In parallel with the developments in science, technology, sociology and culture, the needs are changing and the changing needs affect the required qualifications of the individuals and thus, the curricula as well. Within the scope of “renewing and changing the studies in curricula” carried out by Head Council of Education and Morality (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı[TTKB]) in 2017, Secondary Education English Curriculum -2014 has been renewed to meet the changing requirements of the age and society in line with the innovations and developments in learning and teaching theories and approaches (TTKB, 2017). The newly introduced Secondary Education English Curriculum-2017 has been declared to be based on blended learning by the ministry (The Ministry of National Education [MoNE], 2017).

When the related literature is examined, it is seen that face-to-face learning has both drawbacks and benefits. Addressing a limited number of students at a certain time and place (Çevik, 2006), some students’ lack of self-confidence within the presence of others (Jensen, 2006), and the adverse effects resulting from physical conditions of the school environment like having extremely hot or cold, noisy or uncomfortable classrooms (Erdiller and McMullen, 2003) are some of the drawbacks of face-to-face learning. That the students generally have a listener status, that there is not enough time for repeating the subjects and for student questions, and the large scale effect of individual characteristics and competences of teachers (Cebeci & Bek, 1999) are shown as some of the other drawbacks of face-to-face learning. On the other hand, it has some advantages like group interaction, experience and emotion sharing, self-expression in the community and building self-confidence (Osguthorpe & Graham, 2003; Schacht, 2002).

Similarly, there are some studies on the benefits and drawbacks of e-learning, too. Past studies have shown the adaptation of e-learning to be effective in connecting people and resources, in facilitating active learning and understanding, enhancing critical thinking skills as well as in promoting creative communication (Romero-Frias and Arquero, 2013; Khan, Hasan, & Clement, 2012). Cheong (2001) states that e-learning eliminates the necessity of going to class every day or working on a printed material and it provides the individuals with the opportunity to work in a desired environment and time. E-learning supports permanent learning through a variety of materials it provides, while it facilitates communication with different students and getting instant feedback (Kruse, 2004). However, major drawbacks in integrating e-learning into education include high initial costs for preparing content materials, substantial costs for system maintenance (Özdil & Çelik, 2000) as well as feeling of depression and isolation in virtual environment (Wu, Tennyson, & Hsia, 2012). Materials used in e-learning are problematic for teachers and students who do not have a required level of computer and internet literacy. In addition, e-learning can be ineffective in teaching real-life skills, and it may be useless for individuals who are not aware of their individual needs and of the learning methods appropriate for themselves and for individuals who do not have working discipline, and it may even result in the loss of perception of animacy in young students due to the virtual environment (Yılmazçoban & Damkacı, 1999). In addition, the low completion rates of e-learning courses, and the importance of instructor-student and student-student interactions in classrooms points to the fact that e-learning alone was unlikely to be the most effective strategy for teaching and learning (Glazer, 2012; Reich, 2015).

In recent years, blended learning, a convergence of e-learning and face-to-face learning (Allan, 2007; Rovai & Jordan, 2004), has emerged to be a promising alternative learning approach compared to conventional e-learning approach (Wu, Tennyson, & Hsia, 2012). Graham (2013)

argued the blended learning to be the “new traditional approach” in education because it maximized the best advantages of face-to-face and e-learning approaches. Claiming that blended learning does not merely imply a new method of learning, Osguthorpe and Graham (2003) emphasize that the concept refers to the harmonious use of the stronger aspects of the methods and techniques of e-learning and of face-to-face learning to increase quality and efficiency of the learning process. By further elaborating this view, Abate (2004) posits that blended learning compensates the limitations of both approaches. According to him, the disadvantages of the isolated environment offered by e-learning can be minimized by the social interaction and guidance provided by face-to-face learning. It also compensates for the slow-paced learning resulting from individual differences in face-to-face learning and for the inability of some students to reach the desired results in time, with the opportunities of e-learning such as permitting learners to follow an individualized study or by enabling them to interact with other groups and resources.

Studies highlighting the importance of blended learning are not limited to the aforementioned ones. Futch (2005) and Graham (2006) state that blended learning provides a more effective pedagogy than existing approaches by providing diversity in terms of group interaction, course content and of student needs. The need for resources to be spent on education is reduced as blended learning provides flexibility and ease of access to education (Futch, 2005), and assesment and evaluation activities can be made by saving time and effort (Vaughan, 2003) thanks to information technologies (IT). In addition, with the support provided by the teacher in and outside the classroom via online means, the students gain the ability and get responsibility in managing their own learning processes (Vaughan, 2003). Also, they can accurately evaluate the information they get and classify it in order of importance and transfer it to different situations for different uses (Masie, 2006). Some researchers also have identified blended learning as having a potential to enhance and increase student engagement (Shea & Bidjerano, 2010; Dzuiban, Hartman, Cavanagh & Moskal, 2011). Recent meta-analyses have shown that blended and online learning, when compared to face-to-face instruction, have experienced greater gains in student performance and satisfaction (Bernard et al., 2009; Means, Toyama, Murphy, & Baki, 2013).

On the other hand, blended learning is a complex approach to put into practice. Osguthorpe and Graham (2003) indicate that the balance between online and face-to-face learning may vary from course to course. For this reason, the focal point in the creation of a blended learning environment is to render the highest possible compatibility among its components by choosing the right method and tools to be used and by determining which component will be used more in line with the curriculum needs. Singh and Reed (2001, p.5) state that four elements should be taken into consideration when creating a blended learning environment:

- I. **Audience Analysis:** gathering information on the learning types of individuals, their readiness and motivation levels, and on their knowledge about the subject to be taught and on the time they can devote to face-to-face education.
- II. **Content Analysis:** Analysis of the information to be transferred through the blended learning environment in order to decide on the duration of the teaching and the method / technique and tools to be used and on how to transfer it better.
- III. **Financial Analysis:** Cost analysis of the materials to be prepared and used.

IV. Infrastructure Analysis: Number and capacity of classrooms, qualifications of existing materials, technology infrastructure, number of students and similar other components.

In order to create a successful blended learning environment, a balance should be established in the environment by taking all these variables into account in the process (Osguthorpe & Graham, 2003). On the one hand, blended learning might be the possible solution theoretically but on the other hand, the current situation of all variables in an education system should be suitable for the implementation of blended learning. Stabback (2016) categorizes these variables of the implementation process as students, teachers, schools and other learning environments, material designers, and education managers. Considering that the most important of these variables are teachers, Gömleksiz (2007) posits that the level of achievement of the objectives of a curriculum can be causally related to the adoption and implementation of the curriculum. In this context, in the evaluation of the curriculum designed based on the blended learning approach, it is important to consider the opinions of the teachers to shed a light on the current situation. In other words, considering the views of the practitioners can be the best starting point for finding solutions to the problems that might be encountered in future in the execution of a given curriculum.

According to 2014-2019 Strategic Plan of MoNE (2015) the weaknesses of education system in Turkey include issues such as regional differences in accessing to education opportunities and the differences in the number of students per classroom in different zones; high cost of the rapidly developing and changing technological equipment, and inefficiency of in-service teacher training. Therefore, considering the weaknesses that are highlighted in the Strategic Plan, there may be difficulties in the successful implementation of blended learning. In order to understand these difficulties, a request was made to T.R Prime Ministry, Communication Center (BIMER) to get the results of the study titled ‘Determining the Competencies of Teachers in Using Information Technologies’ conducted by MoNE but no answer was received.

When the related national literature was examined, it has been seen that although there are some studies on the efficiency of blended learning in the courses in higher education institutions and the effect of blended learning on student achievement in various learning areas, the number of studies about the infrastructure of institutions and the readiness of teachers and students for the implementation of blended learning in English courses are limited. Furthermore, no study is encountered on the applicability of the 2017 Secondary English Language Curriculum. Therefore, there is a need for studies to reveal the suitability of the current situation for the applicability of blended learning in secondary school English. The teachers are the common element of each one of the stages of the process, such as the implementation of the method-technique necessitated by blended learning, the preparation and use of the tools and instruments and the implementation and evaluation of the teaching activities. Therefore, the evaluation of the experiences and views of the teachers regarding the implementation of the curriculum and the approach on which the curriculum is structured is an important source of feedback for the improvement and development of the process. This study aims at finding out the extent of applicability of the 2017 curriculum through the perspectives of teachers. It also aims at reflecting a light on the problems experienced in fulfilling the general objectives of the curriculum. The research questions of this study are as follows:

What are the views of teachers about the applicability of the 2017 Secondary English Language Curriculum which is based on blended learning approach?

1. What does teachers know about the current English curriculum and blended learning?
2. How do teachers perform the practices based on blended learning?
3. What is the situation of students' readiness for blended learning practices and their accessibility to technological tools?
4. What is the situation of institutional infrastructure and facilities for blended learning?

Method

Research Design

This research was carried out according to descriptive/ hermeneutical phenomenology pattern which is one of the qualitative research paradigms. This approach refers to the study of personal experience and requires a description or interpretation of the meaning of the specific phenomena (Creswell, 2013), Secondary Education English curriculum in this research. In the human sphere this normally translates into gathering 'deep' information and perceptions through inductive methods such as interviews or discussions. Following the stages of the phenomenological study pattern, firstly the research questions were prepared, the institutions and teachers to be included in the research were designated, and the data obtained were analyzed, interpreted and reported in relation to the research questions. Four important dimensions of blended learning; teachers, students, learning environment and institutional capacity are taken into consideration through the lens of teachers in the study. In accordance with the principle of induction, which is dominant in the qualitative research approach (Glaser & Strauss, 1967: p. 52) the obtained data were clarified, analysed and interpreted for the benefits of the individuals who are dealt with the Secondary English curriculum.

Participants

The participants consist of 20 English teachers working at the Anatolian High Schools* in Izmit District of Kocaeli in accordance with Cropley's (2002) "research focus and amount of data" (p. 34) principles in due consideration of the accessibility of the researchers to the study area. The Anatolian High Schools were chosen due to the fact that the weekly course hours were the same in all and that they used the same curriculum and they were within the scope of the 'Fatih Project †' conducted by the MoNE. 14 of the teachers in the study graduated from English Language Teaching Department; four from English Language and Literature Department; and two from Department of Translation and Interpreting. Six of the teachers have an experience of 10-15 years; seven, of 16-20 years; six, of 21-25 years; and one, of 26-30 years.

* **Anatolian High School** or **Anadolu High School** (Turkish: **Anadolu** Lisesi), refers to public **high schools** in Turkey that admits their students according to nationwide standardized test (TEOG) scores.

† Fatih Project refers to the comprehensive educational movement implemented by MoNE for the use of educational technologies to provide every student with the best education, the highest quality educational content and equal opportunities.

Data Collection Tools

The interview, which is used as the data collection tool in the study, is one of the methods that gives positive results in the collection of data about "the experiences, attitudes, opinions, feelings, beliefs and complaints of individuals" (Briggs, 1986, 152). In this study, Interview Response Technique, which includes the list of subjects or questions to be used during the interview with a view to obtain the same kind of information from different people, was used (Patton, 1987). Interview Response Technique gives the interviewer the flexibility to ask for additional questions or change the order of questions when necessary (Yıldırım & Şimşek, 2016).

The questions related to blended learning and 2017 Secondary Education English Curriculum were added in the interview form. Question types in the interview forms included open-ended questions which aimed at collecting detailed and in-depth data on the views and experiences of the participants, as well closed-ended questions such as the one inquiring if they have participated in any in-service training. Alternative questions were provided in case of misunderstandings by the teachers. After getting the opinions of the experts working in Computer and Information Technologies (4), Curriculum and instruction (2) and Assessment and Evaluation in Education (1), the interview form was revised. As a pilot study, the interview form was applied to two English teachers serving in secondary education. During the pilot study, because of the difficulties encountered in getting the responses, some of the questions were rearranged into indirect questions. The renewed interview form was approved after evaluation for the second time by the same experts.

Data Collection

In the data collection stage, Patton's (2002) principles were taken into account: (1) The sequence of questions was changed during the meetings in order to avoid interrupting the natural flow of the interview. (2) In order to make the participants feel comfortable, interview questions were asked in a conversational tone and eye contact was established. (3) During the interview, in order to get in-depth information, feedback was given based on words, gestures and mimics, but the manipulation of participants was avoided. (4) In the cases that the participants moved away from the subject, their interest was directed to the focus of the interview without demoralizing them. The participants were informed about the duration and purpose of the interview, and an appropriate interview time was determined for each. Interviews were conducted in the teachers' own schools in order to provide comfortable communication. The duration of the interviews was between 20-40 minutes. With the permission of the teachers, the interviews were digitally recorded and the researchers took notes when necessary.

Data Analysis

Content analysis was used to reach the concepts and connections that can explain the data obtained (Strauss & Corbin, 1990) and for the in-depth analysis of the data (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 243). In the first step of the analysis, the voice recordings received in the interviews were converted into written text by giving codes to the teachers, and the data obtained were analyzed, divided into meaningful parts and coded on the basis of research questions and conceptual frame. The data not related to research were not coded and maximum care was

exercised for the concepts used in coding to effectively represent the meanings and events in the relevant section.

In the study, the mode of "coding in a general framework" (Strauss & Corbin, 1990 p. 67) which is based on predetermining the general themes and establishing the detailed codes under the themes during the examination of the data, was preferred. General themes were determined by the two researchers by taking into consideration the four components of blended learning; teachers, students, content and infrastructure. Financial analysis is excluded because it is beyond participants' knowledge.

In order to increase the internal and external validity and reliability, the research steps were clearly stated (Miles & Huberman, 1994); the relationships between the identified and presented findings, the results obtained from the findings and the significance of the results are explained in details. In sharing the findings, the actual expressions of the participants were used in direct quotations; participants were addressed with other names starting with initials instead of their real names. For expertise review (Lincoln & Guba, 1985) "Method" and "Findings" parts of this research were confirmed by an academician specializing in qualitative research methods.

In the data analysis process, after the interviews were converted into written texts, codes and themes were created separately by the two researchers and the codes that were seen to differ upon comparison were assigned to appropriate themes or were removed altogether (Miles & Huberman, 1994). Two researchers were involved in text analysis of the interviews. As a former English teacher the first researcher works in Curriculum and instruction department and she is an expert on teaching techniques and second researcher works at an Anatolian high school as a teacher of English. The ratio of the total number of agreed codes to the total number of differing codes is calculated and the coding reliability score is figured out to be 85%.

Findings

In order to facilitate the interpretation of the findings, the predetermined themes formed in line with the purpose of the study are presented in Figure 1.

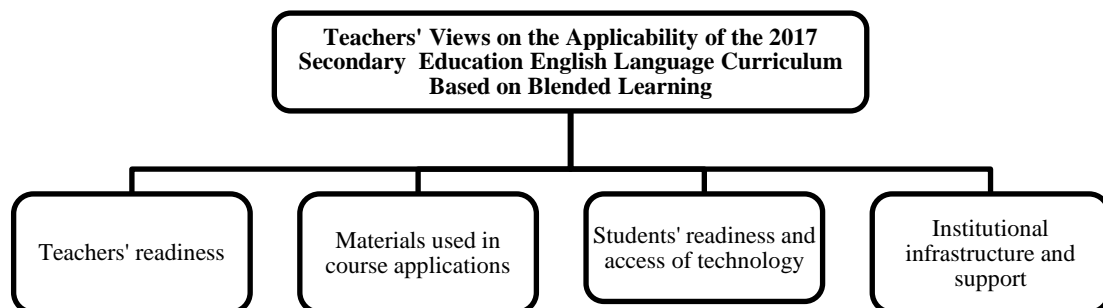


Figure 1. Main themes of the content analysis

As shown in Figure 1, the main themes of the study based on the research subject and purpose are (1) teachers' readiness, (2) materials used in course applications, (3) students' readiness and access to technology, (4) institutional infrastructure and support. These themes are consistent with Singh and Reed's (2001) views in terms of the dimensions that need to be addressed in creating a blended learning environment.

Findings on Teachers' Readiness

Teacher readiness is characterized by having the knowledge, skills and willingness to apply an approach, or an activity (Bandura, 1995). As seen in Figure 2, the findings of the teachers' readiness are grouped into four categories: teachers' views on the curriculum, their knowledge about the curriculum, IT literacy, and material development through IT.

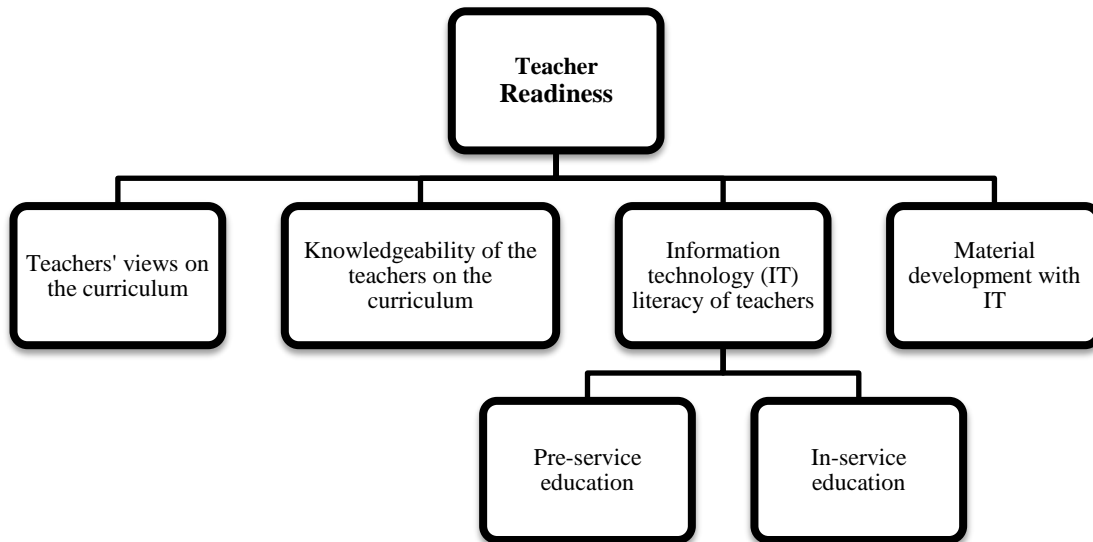


Figure 2. Themes related with teacher readiness

Teachers' views on the curriculum

Responses[‡] to "Teachers' Views on the Curriculum" were referred under "positive" and "negative" captions and placed in Figure 3.

The teachers with a positive opinion, justified it on the ground that the curriculum raises inquisitive and independent students and highlights applied language teaching.

Suzan: "In this curriculum, there are activities that direct students to do research about the subjects in the course. Students don't just listen and write."

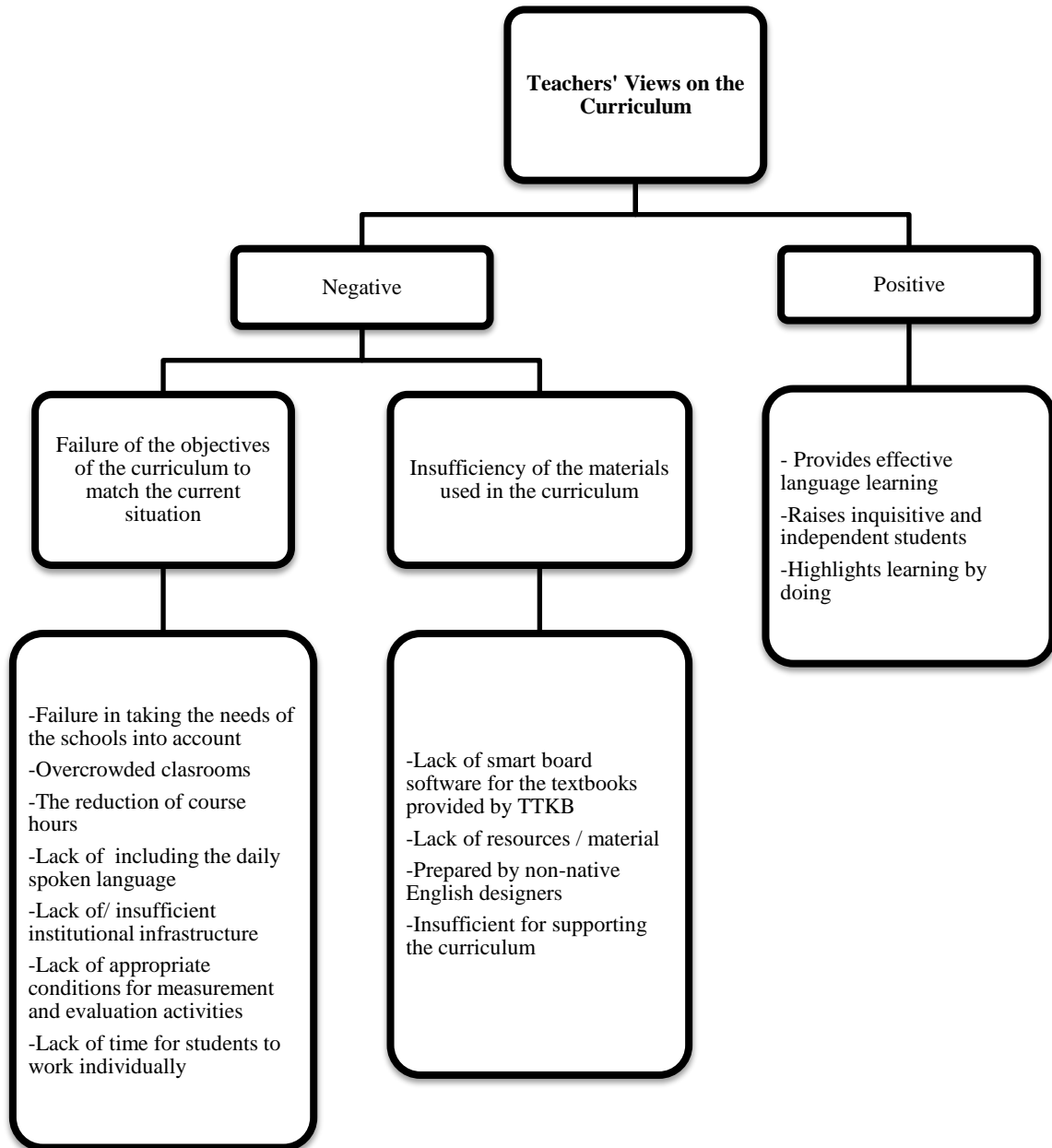


Figure 3. Teachers' views on the curriculum

The negative opinions of the teachers on the curriculum were grouped under two headings as “failure of the objectives of the curriculum to match the current situation”, and “insufficiency of the materials used in the curriculum”.

Emre: “The goals of the curriculum may be good, but the situation in my class is quite different from the one described by the curriculum”

Mahmut: “I have a beautiful car, but I don't have a bridge to cross the river.”

Azize: "... in a classroom with thirty students, I don't know how one can get all of them talk in 40 minutes."

Ezgi: "... the textbook given by MONE is not accompanied by a software and the tapes for listening skills are released too late."

Knowledgeability of the teachers on the curriculum

Responses given under the theme 'Knowledgeability of the Teachers on the curriculum' are given in Figure 4 by the captions "efficient" and "inefficient".

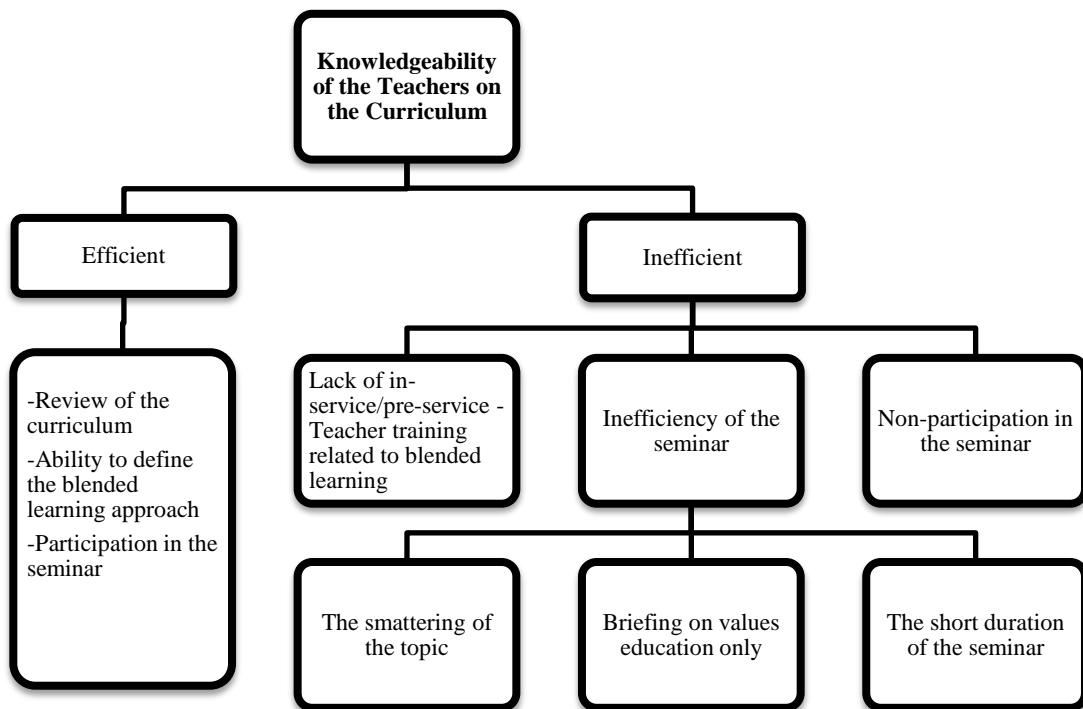


Figure 4. 'Knowledgeability of the teachers on the curriculum'

Positive responses regarding the teachers' knowledgeability on the curriculum are principally categorized under three items: Review of the curriculum, participation in the seminar related to introduction of the curriculum, and their ability to define the blended learning approach on which the curriculum is based. However, teachers who responded positively stated that they had reviewed the curriculum superficially. Secondly, the definitions of blended learning by the teachers are conjectural or notional.

Filiz: "Blended learning is the combination of methods and techniques appropriate to the situation, stemming from the terms."

When the responses under the caption "ineffective" are examined, it is seen that none of the participants have participated in any in-service training on blended learning. In the responses under the caption "ineffective", it was observed that seven teachers did not participate in the seminar on curriculum presentation and the teachers, who stated that they attended the seminar, found it inefficient. The short period allocated for the seminar and the briefing on values education are seen as the most pronounced answers.

Seher: "... the hall was very small, and the speaker was working as a teacher in a school, just like us. He was given a ready-made presentation and he talked about values education only."

Information technology (IT) literacy of teachers

Teacher responses to IT literacy are coded as pre-service training and in-service training.

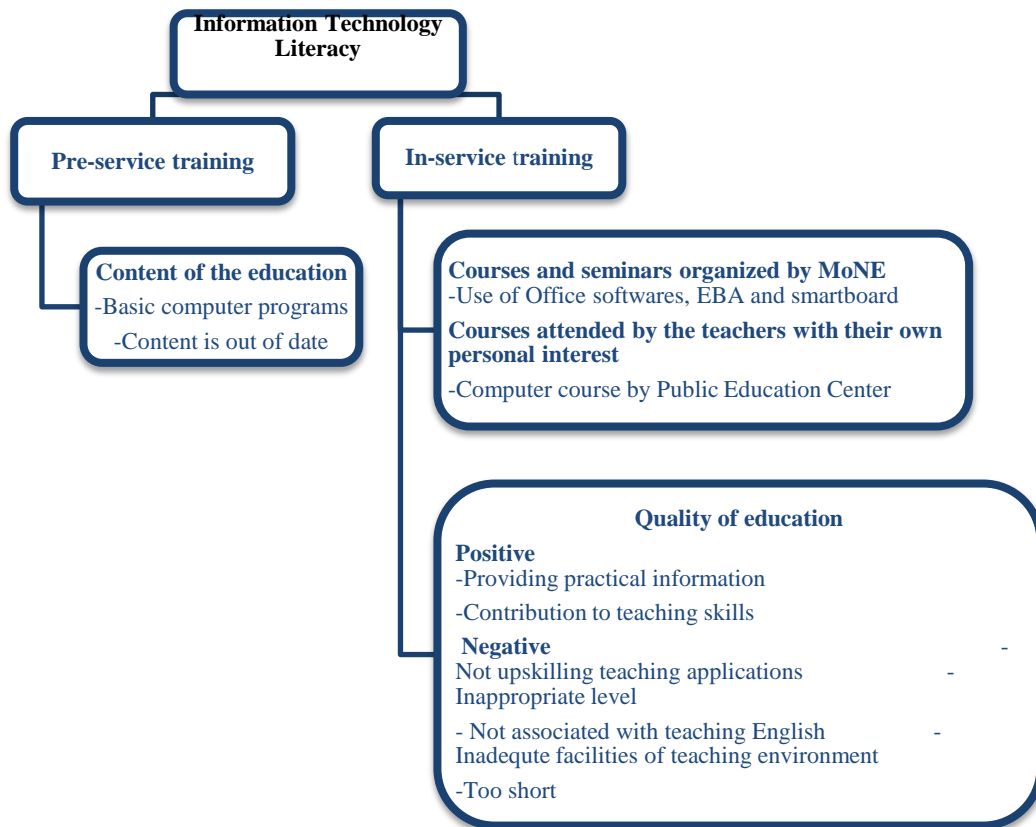


Figure 5. IT literacy of teachers

In the responses concerning pre-service training, it was stated by six teachers that they took basic computer programs during their university education. Almost half of the teachers stated that they did not receive any training on technology during their university education. The answers reveal that the information they got on computer programs is not updated enough to catch up with the rapid progress in technology.

Azize: "It is not possible to talk about the use of technology in my university years in the sense it is used now."

Under the caption "in-service training", all participants stated that they participated in at least one in-service training on IT. Most of these trainings were courses and seminars organized by MoNE. However, most answers point mainly to the shortage of the duration of the trainings.

Burak: "I'm having a hard time remembering how long it was, it was too short."

The positive opinions under the caption "The quality of education" focus on getting practical information and the contribution to teaching skills, during the training.

Zekiye: "I have attended a training course abroad within the scope of European Union funds. I went to a course center in Ireland. I really got useful information."

The negative responses focus on two points: the inability to implement the training received and the incompatibility of the educational content with the level of IT knowledge of teachers.

Ezgi: "Office programs were taught, but the practical use of them in English lessons were not shown."

Material development with IT

The responses relating to 'material development through IT', which is the fourth category under the theme "teacher readiness", are placed in Figure 6.

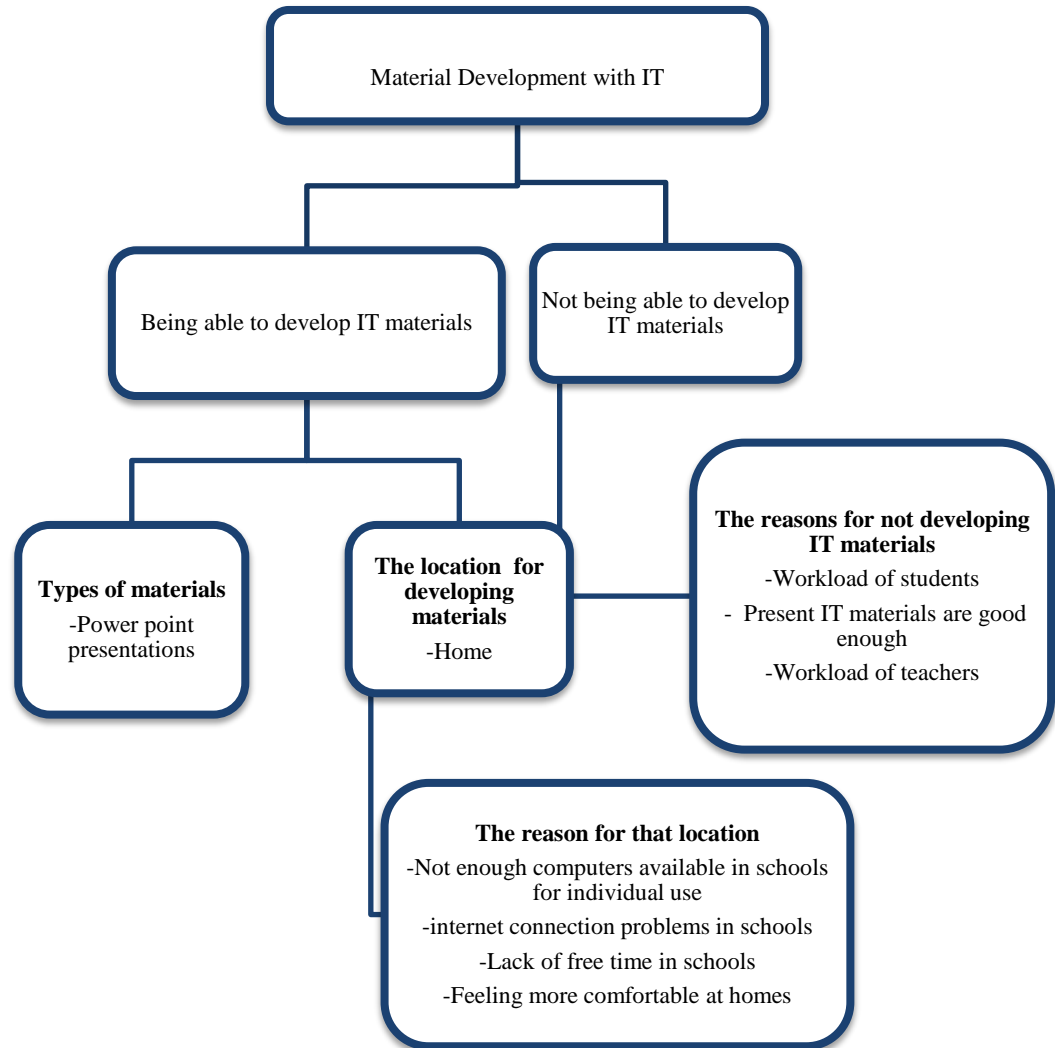


Figure 6. Material development with IT

When the answers are examined, seven teachers are seen to have preferred to prepare their own material. The PowerPoint presentation is the most widely used medium in their responses. The responses to the question inquiring the environment in which the material was developed are principally "home" due to the fact that there are internet connection problems in schools and there is not enough computers available in schools for individual use.

Emre: "There are almost 50 teachers at school, but there are only 2 computers for them all."

Most of the participants stated that they did not develop materials. Among the most frequently given answers as to why they didn't do it are that the materials prepared by the experts are more qualified and that the students' course load is heavy.

Findings on Materials Used in Course Applications

The findings were grouped under three categories as "materials used within the classrooms", "materials used without the classroom" and "materials used both within and without the classroom".

Materials used within classrooms

The responses relating to the category of materials used within classrooms are in Figure 7 under concrete materials and IT materials.

The most commonly used concrete material is poster. In the responses to the reasons for using concrete material, the fact that concrete materials are entertaining and appealing is prominent.

Seher: "I'm trying to use a lot of posters. Since students are involved in preparing poster what they learn becomes permanent."

The main reasons why the teachers do not use concrete materials are that these materials are boring and time consuming.

Aylin: "The visual and auditory spectrum of materials offered by the smart board is so wide that students are not interested in concrete material at all."

All of the participants stated that they used IT materials in the classroom, and at the top of these materials were smart board and smart board software. The answers to the reasons for using IT materials are to be multisensory, to be practical in use, to save time, to be interesting and to provide content and sample diversity, respectively.

Ezgi: "Thanks to smart board, we can both listen and watch the video activities. Apart from listening to the authentic pronunciation, it is possible to see the gestures and mimics that are part of the culture."

The difficulties in using IT materials are related mainly to the lack of internet in schools and the need to prepare in advance due to the lack of internet in schools.

Berna: "We can only use the internet connection provided by MONE in our classes, which doesn't allow opening interactive sites that can be useful for teaching English."

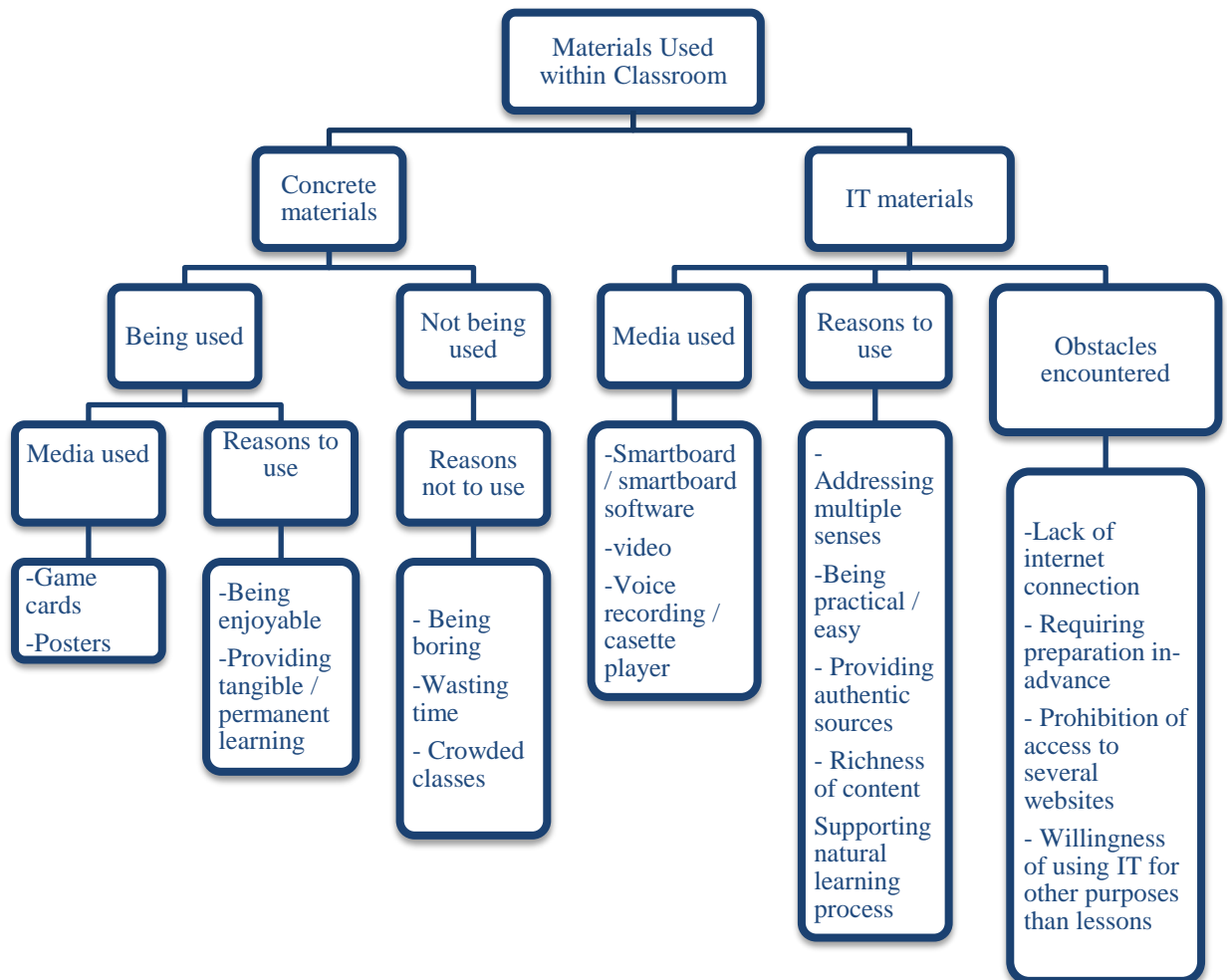


Figure 7. Materials used in classroom

Media used without classrooms

The answers analyzed under "Materials used without classroom" are placed in Figure 8, as social networks, and online sites.

Almost all participants stated that they used social networks to communicate with the students outside the classroom. The answers under "Using Social Networks" especially focus on compensating for the reduced English language course hours, enabling the students to use English out of the classroom. The answers collected under the caption "Tools used" point principally to WhatsApp, Facebook Instagram. The reasons for choosing these tools are fast communication, keeping communication under the control of teachers, ease of file transmission, visuality and practicality.

Berna: "The classroom time is hardly enough to cover the subject to be taught. The student gets his questions from WhatsApp at any time."

Mahmut: "Concerning the students, they are always in need of a reminder! I just use WhatsApp, Facebook or whatever medium to remind them something."

The answers under the caption "Reasons not using social networks" focus on the students' lack of knowledge on the rules of use of internet and their unwillingness to spend their free time on activities related to the course.

Ayşe "There are certain ethical rules of using student information and photographs. I don't want to be in groups that fail to follow these rules."

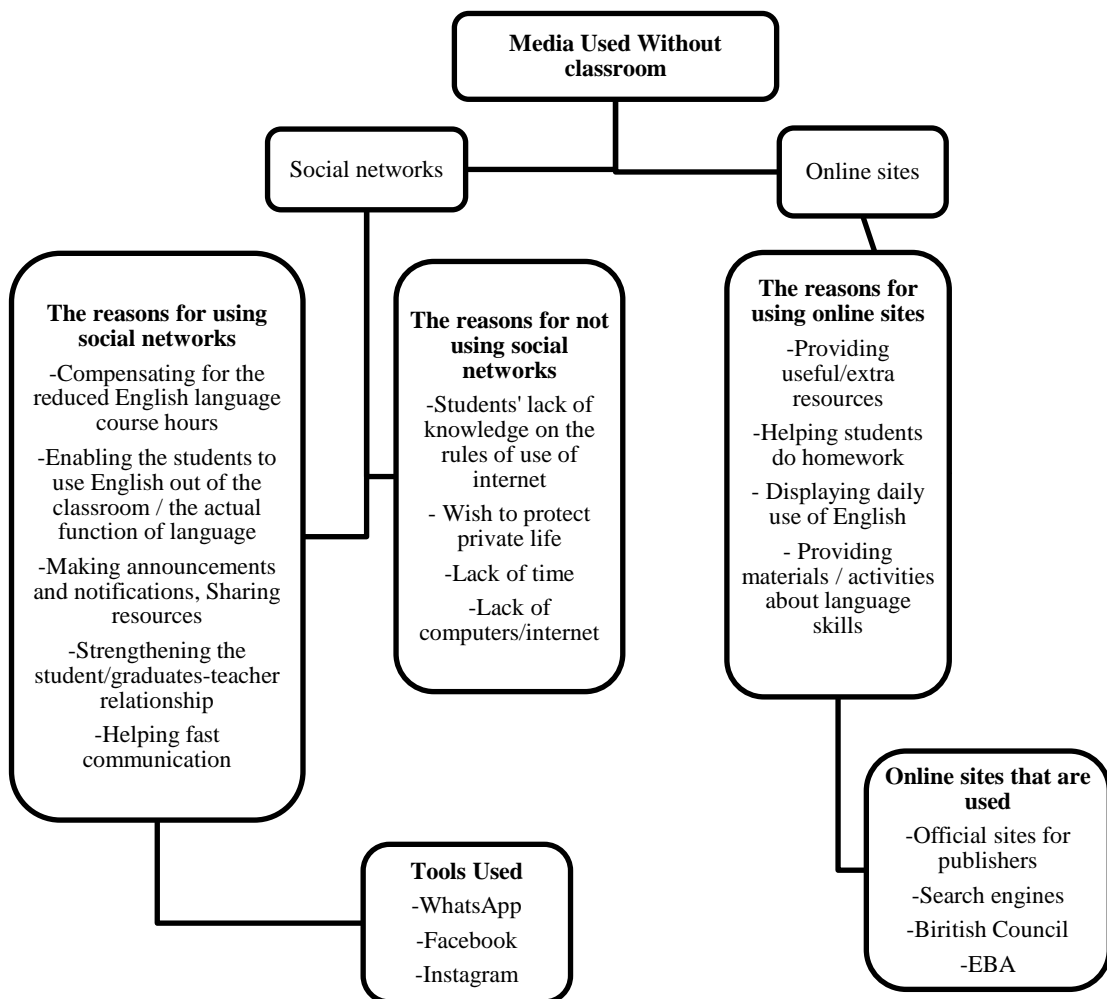


Figure 8. Media used outside classrooms

Out of the 20 teachers, 18 stated that they used online sites for the purpose of continuation of the course outside the classroom and they used the sites to get extra / useful resource.

Azize: "The games on online sites teach students by amusing them. I want them to do their works at extra times. They don't feel like they are doing homework as well."

For the preferred online sites, the teachers have pointed to the websites of the publishing houses for additional resources as well as the search engines, British Council and EBA.

Materials used within and without the classroom

The findings discussed in the category of materials used both within and without the classroom were placed in Table 9 under two headings: EBA and DynEd.

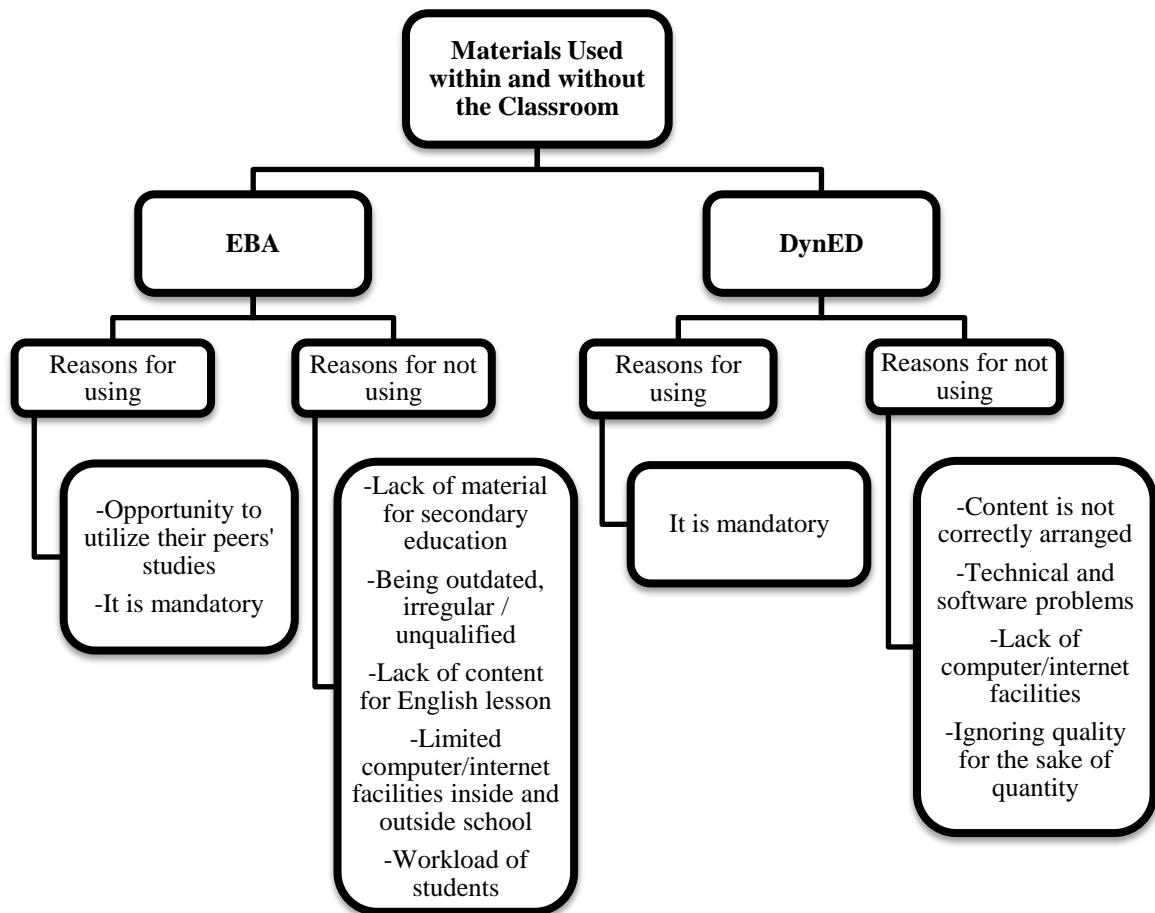


Figure 9. Materials used within and outside the classroom

Of the four teachers who used the teaching management system by EBA, two expressed the opportunity to utilize their peers' studies as an advantage and almost all of the 16 teachers who stated that they do not use EBA frowned upon it due to its being outdated, irregular / unqualified. Nearly half of them posited that EBA didn't contain material for Secondary Education.

Serpil "The content in EBA is random, not classified by topic. In fact, there is not much for secondary school English."

Three of the 20 teachers stated that they used DynEd because it was mandatory. One of the reasons why 17 teachers did not use it was the pressure on them to use it. The second was that its content wasn't correctly arranged. Also, it had technical and software problems.

Mahmut: "DynEd has a slow-moving system that tires the student out. They say it is mandatory, but there are always technical failures."

Findings About Student Readiness and Status of Having Technology

The findings were collected under the captions "interest and motivation", "IT literacy" and "having technology", and they were shown in Figure 10.

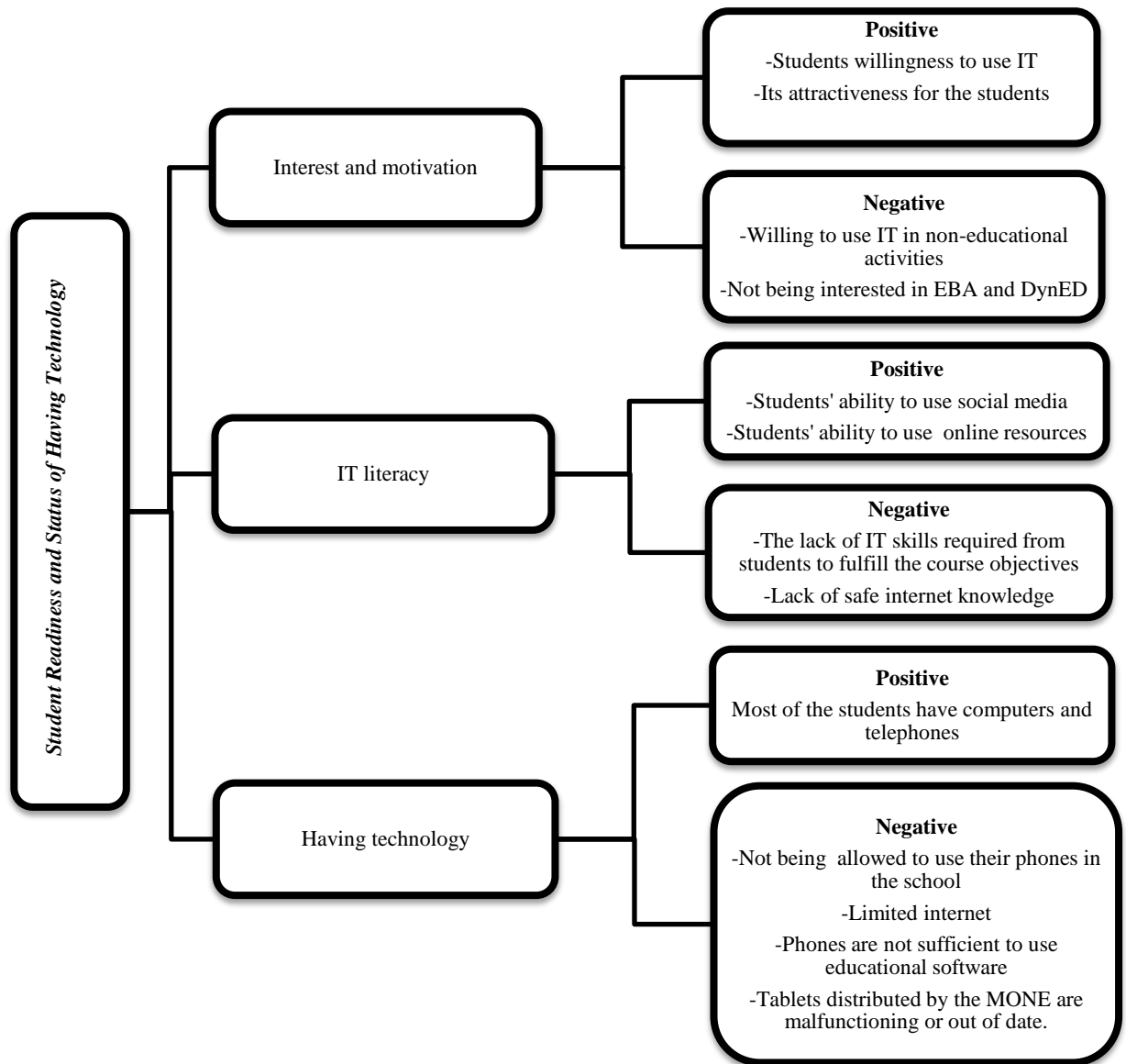


Figure 10. Student readiness and status of having technology

Interest and motivation

Positive responses under the caption "interest and motivation" focus on students willingness to use IT and its attractiveness for the students.

Fırat: "When we are to watch something on the smart board, the students are rushing to help. They are willing to do anything if computer or internet is involved."

The responses of most of the teachers participating in the interview under the caption negative focused on the fact that students were willing to use IT in non-educational activities, or that they were only interested in social networks.

Burak: "They are interested in, yes, but in only social networks and thus they don't fit into the definition of computer age kids."

Technology literacy

Positive responses relating to technology literacy focus on students' ability to use social media and online resources.

Serpil: "Students are very talented in technology. They can use any software. I assign some performance tasks such as preparing a video. I find their products very successful."

The negative responses focus on the lack of IT skills required from students to fulfill the course objectives.

Aylin: "When a student is asked to research, he or she is copying it from the first site on the search engine without even checking the reliability of the source."

Having technology

Most of the positive responses under "having technology" focus on the fact that all or most of the students have computers and telephones.

Aylin: "All students have the latest smartphone, internet and computer. I don't know how they can afford it but they do."

The negative responses focus on the fact that students are not allowed to use their phones in the school, that they have limited internet, that their phones are not sufficient to use educational software and the tablets distributed by the MONE are malfunctioning or out of date.

Suzan: "I sometimes want to get the students to play word game on online sites but the school administration collects them in the morning and delivers them after the classes end."

Ebru: "Within the scope of Fatih Project, tablets were given to secondary school students but students in our school never received any."

Findings on Institutional infrastructure and support

Infrastructure and facilities of the institutions were grouped under the captions: “Equipment and Services”, “Expert and Technical Support”, and “Classrooms Conditions” in Figure 11.

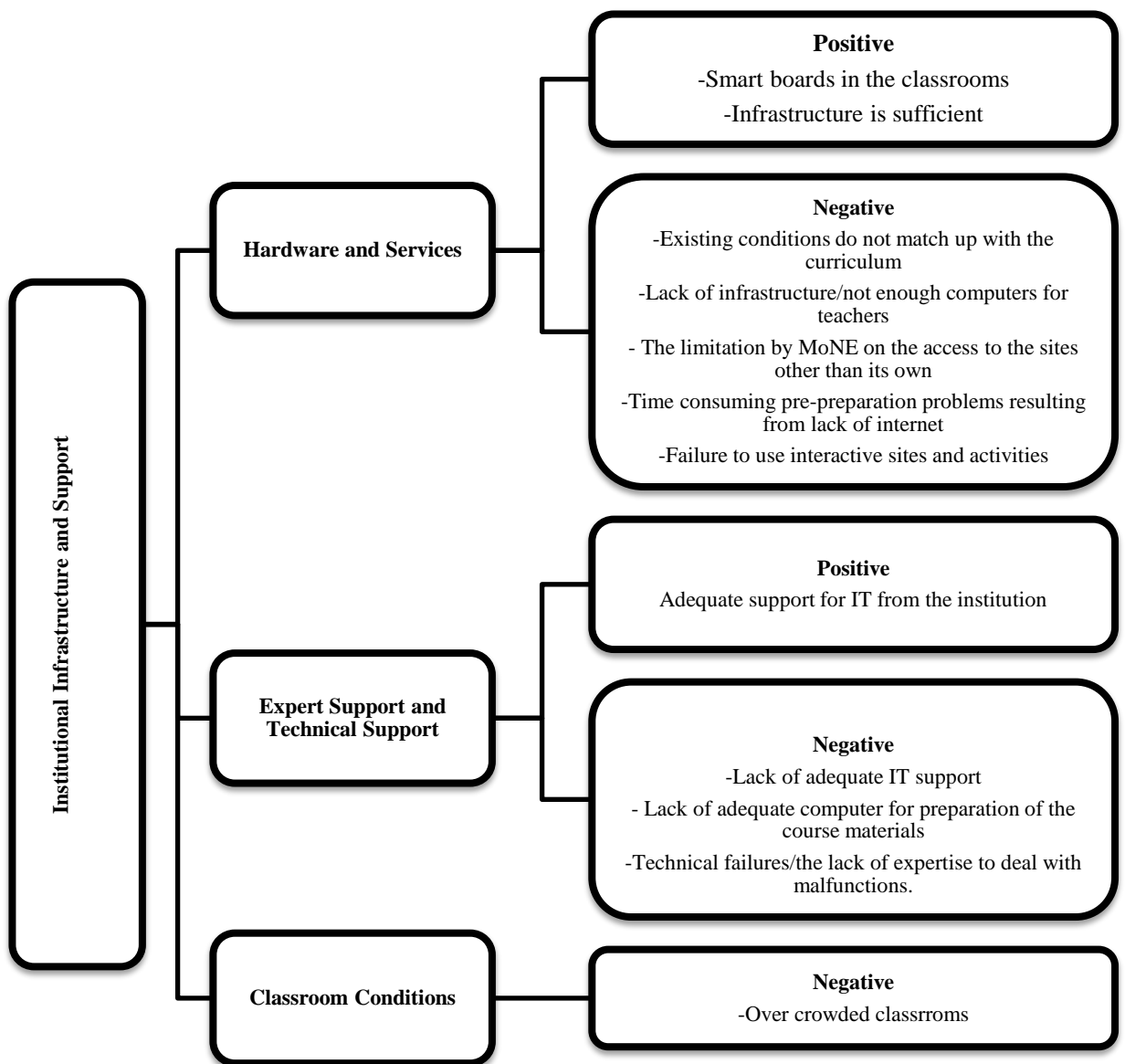


Figure 11. Institutional infrastructure and support

Hardware and services

In positive views, all participants emphasize that there are smart boards in their classrooms and half of them say that infrastructure is sufficient.

Fırat: "My school is the pilot school for the Fatih project. We have all the facilities that can be used in school such as smart board, printer, scanner, internet."

In negative responses, it is stated that the existing conditions do not match up with the curriculum, there is a lack of infrastructure and there are not enough computers for teachers. According to all participants, the internet related negativities include the absence of the internet, the limitation by MoNE on the access to the sites other than its own, the necessity to cope with the time consuming pre-preparation problems resulting from lack of internet and failure to use interactive sites and activities.

Mahmut: "We cannot do a skill-based lesson because the (MoNE) book does not have smart board software. We have to get additional resources."

Aylin: "The curriculum speaks of raising students who can communicate in English using four skills by using IT but the environment speaks of something else! Classes are too crowded for teaching English. Smart boards do not have internet. EBA and DynEd are insufficient. The MONE website doesn't let us enter the websites I want."

Expert support and technical support

Positive responses focus on providing adequate support for IT from the institution.

Aylin: "Since we have an expert teacher in our school, we are able to receive continuous support not only in cases of breakdown, but also for regular maintenance and formatting, etc."

Adverse responses point to the lack of adequate IT support and of adequate computer for preparation of the course materials before classes, to the technical failures and to the lack of expertise to deal with malfunctions.

Pınar: "The solution takes time when we have problems. I am always struggling to find out who can solve them and when."

Classroom conditions

It was observed that solely negative opinions about class conditions were stated and the negative responses by almost all teachers point to overcrowded classrooms.

Mahmut: "When I am to ask them perform an individual activity, I cannot allocate ample time for each one of them. I can't do a group work because the arrangement of seats is not suitable for that."

Conclusion and Discussion

Firstly, this study reveals that teachers have positive opinions towards the underlying instructional approach in the curriculum. However, the teachers think that the curriculum is not compatible with the current situation and the difficulties they encounter in implementation of the curriculum due to the fact that the existing classroom and school conditions are not in compliance with the assessment and evaluation methods included in the curriculum. Another reason why they think the curriculum is not applicable is that the resources and materials provided by the MoNE are not compatible with the blended learning approach and they are of low quality. When we look at the results of the studies conducted in recent years about the Secondary English Language Teaching Curriculum, a similar situation is encountered. In a study conducted by Şavran (2017) on the effectiveness of the curriculum in vocational and technical Anatolian high schools, teachers' perceptions were revealed to be negative. In his study based on the opinions of teachers, Karcı (2012) stated that it is not possible to fulfill the skill-based learning and evaluation activities proposed by the curriculum since it is not compatible with the conditions in schools and classrooms and that the textbooks should be developed and supported by technological tools. Kefeli (2008) posits that the course materials provided by the MoNE were insufficient referring to his study on the interviews with the teachers, students and parents. In the light of the results obtained from these two researches, it can be said that the course materials provided by MoNE have always been insufficient until today.

Another problem with the implementation of the curriculum is that teachers do not have sufficient knowledge of the blended learning. The reason for this is that the curriculum presentation seminar they attended was inefficient due to organizational problems and problems like the qualification of the trainer and another reason for the same is the failure of MoNE in providing an in-service training on blended learning approach. In addition, it is stated by MoNE, in 2014 -2019 Strategic Plan, that in-service trainings are inefficient, and they need improvement. Segovia and Hardison's (2009) studies on the communicative approach in foreign language teaching indicate that the low quality and inadequacy of the in-service trainings negatively affect teachers' understanding and realization of the principles of a newly introduced curriculum. As a matter of fact, one of the results of this study is that teachers cannot use IT effectively because of their inadequacy resulting from lack of in-service and pre-service trainings despite they are willing to use it as they find it useful and supportive. The online catalogue of in-service training courses organised by MoNE in 2017 confirmed the results of this study. In 2017, only three courses out of 590 in-service training courses organized by MoNE address English teachers. Two of these courses aim at upgrading the skills of the trainers who already work as a trainer or who want to be a trainer in FATİH Project; and the other one is about DynEd English Language Teaching System for English teachers who work in middle schools. There was no training course on blended learning or on 2017 English Secondary Education Curriculum.

The fact that teachers find IT materials effective because they are multi-sensory, practical, time saving and resourceful concur with the views shared by (Osguthorpe & Graham, 2003; Üstün, 2011; Vaughan, 2007). Using IT in education has a positive impact on the time spent on education. It provides quick and easy access to various and numerous sources, and it is practical to use. Yet, despite their positive opinions, it is seen that teachers cannot use IT materials effectively. The reasons for this adversity seem to originate firstly from overcrowded classes and the limitation on material selection due to the decrease in course hours. Another problem experienced by teachers is the lack of internet connection in the classrooms, which necessitates

pre-course preparation and extra works. This result is consistent with the studies of Karcı (2012), who posits that the course hours are insufficient for the transfer of the curriculum content with the proposed approaches and materials. This study also indicates that teachers prefer social media especially WhatsApp and Facebook in order to strengthen communication with students, to communicate fast and to share resources easily. From this perspective, it supports the results of the research conducted by Gedik (2010) on the benefits of using social media and the study by Erdem and Kibar (2014), positing that students find the applications such as Facebook useful for rapid communication and extracurricular interaction.

Considering the content dimension, EBA and DynEd teaching management systems stand out as the only source for the materials that teachers can use within and without the classroom. It is seen that most of the teachers use neither of them on the grounds that they do not contain appropriate content for secondary school English lessons and that the existing content they have is not leveled and that these systems are mandatory despite their inefficiency. This result is consistent with Ucur's (2010) study showing that there are problems with the effectiveness of the DynED software and that the system needs significant improvements. The lack of smart board software of the MoNE textbook and the quality of EBA and DynEd systems lead teachers to procure additional resources compatible with smart board software. This situation seems to be contrary to lowering the cost of education presented by Osguthorpe and Graham (2003) as one of the basic principles of blended learning.

As for the student dimension, Vaughan (2007) states that it is a necessity to acquire skills related to IT materials in order to ensure that blended learning can be effectively implemented. However, according to the participants in the present study, the students use IT rather in social media and they do not know how to process and transfer information, let alone knowing the correct and reliable internet usage. It is also seen that they have mobile phone and limited internet facilities which are insufficient to be used with the teaching software. As a matter of fact, this result of the study is consistent with Balci's (2017) research which shows that students are willing to use IT but their skills need to be improved.

Considering infrastructure, which is the fourth dimension, it is observed that all the classrooms have smart boards and thus it is possible to make IT based activities. However, that there is no internet connection in classes and that the mandatory use of MoNE internet line, which limits access to other sites with a variety of content, real life examples and effective material in developing language skills, are among the findings obtained in this study. It is also seen that the problems related to internet in the classes cause the teachers to spend extra time to prepare alternative lessons and increase their course load, thus they tend to avoid using the internet in blended learning practices. In addition, although teachers and students have tablets, these tablets are either malfunctioning or outdated according to the teachers. The results of this present study support the findings of the research conducted by Ince (2015) who states that the shortcomings of blended learning result from lack of adequate technological equipment and of strong internet connection in some schools. That the students' phones are collected during the school hours, the lack of computers for the personal use of teachers and that the students are not provided with computers or running tablets in the school are handicaps of the technological infrastructure which plays an important role in the blended learning approach. Nevertheless, Masie (2006) in his study states that time free accessibility to materials delivered to students via IT is an important means to make them independent learners in blended learning.

Khan (2005) states that the presence and competence of technical experts in a blended learning environment is an important issue. However, no sufficient technical support was seen to have been provided for teachers in solving the problems experienced with IT and there were no experts to deal with technical problems, according to the teachers. It was concluded that the problems expressed by the teachers reduced the efficiency of the courses and even prevented their continuation from time to time, which contradicts with the principle of saving time specified in the goals of blended learning by Osguthorpe and Graham (2003). Ustun (2011), in his study evaluating the views of the instructors of Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) on the courses given in blended learning environments, relates the failure of blended learning approach to technical problems and to the lack of institutional support in provision of equipment, and the research results of this study match with those of Üstün.

Singh and Reed (2001) posit that the number of students should be determined in accordance with the necessities of the blended learning approach by analyzing the technological system and infrastructure. However, it can be seen that teachers reported only negative opinions about classrooms. It has been concluded that overcrowding of classrooms prevents skill-based language teaching and active student participation. In addition, it was observed that the absence of space and computer facilities to prepare course material by teachers led them to prefer pre-designed materials instead of designing materials that could meet the specific needs of their classes. In his study, which includes views of students, teachers and parents on the courses organized online, Yalavaç (2015) posited that the number of students in the classrooms should be reduced. In addition, in the MoNE 2015 -2019 Strategic Plan, the weaknesses section indicates that the number of students per class changes from region to the region and this leads to problems in educational practices. In this context, it can be said that the findings of the studies support each other.

As a last word, Sarıtepeci, Durak and Seferoğlu (2016) stated that the problems faced by teachers about the use of technology result from the inadequate, incompatible and low quality e-contents, the low level of technology literacy of teachers, and from the crowded classes and lack of internet connection. When the results of this study are taken as a whole, it is seen that they are parallel to the results of the above co-authored study. That is, the problems in the 2014 educational curriculum are continuing in the 2017 curriculum.

Suggestions

Due to the inadequate in-service training of teachers on the technology and education curriculum, the quality and quantity of the central in-service training curriculum run by the MoNE General Directorate of Teacher Training and Development should be increased. In the in-service trainings, theoretical information can be accompanied with practical studies. In addition, MoNE can encourage teachers to benefit also from in-service training services abroad.

Although the teachers who are graduates of Faculties of Education have taken courses related to technology, they have hazy ideas on blended learning. For this reason, prospective teachers in the faculties of education and pres-service teachers can be given training on the use of IT in foreign language teaching, on designing materials using IT, and on selecting and using online tools. Higher education courses can be updated to cover current approaches. The teachers graduated from the faculties other than the faculty of education stated that they did not take a

course related to educational technology; therefore, arrangements can be made in pedagogical formation trainings, and such teachers can participate in courses on IT courses in the candidate training process.

Another important result of the study is that information systems such as EBA and DynEd are outdated and unappealing. Therefore, the course materials used in teaching English can be developed in line with the principles of the blended learning approach and supported by IT. Course materials can be prepared by material design experts who are native speakers of English. EBA and DynEd systems can be functionalized by eliminating technical problems. The EBA system can be used to develop materials for teaching English.

There appears to be a great need to support face-to-face environments as parts of blended learning. So, carrying out studies to support the development and use of concrete materials for use in face-to-face training in blended learning would be seen as a positive development. On the other hand, one of the biggest obstacles to blended learning for 2017 secondary school English curriculum is the reduction made on foreign language teaching hours. Since it would be difficult to develop communication skills in a foreign language course with limited number of weekly hours, it is necessary to increase the course hours and to reduce the class sizes.

Another finding of the study is the inadequacy of the tablets distributed to students. Continuity can be provided by the maintenance and repair of the tablets. In addition, courses or seminars can be provided as a remedy for students' incompetency in correct and secure internet use and for their insufficient research skills. In order to provide continuity in the maintenance and repair of the smart boards acquired by the Fatih Project, the national education directorates in the provinces can provide support to schools and problems related to the internet connection in the classrooms can be solved, and the MoNE internet service line can be developed to allow access to sites with better educational content. Providing students and teachers with a space where they can work individually, along with computer and internet connection will ensure the effective implementation of the curriculum. In Provincial National Education Directorates, units can be established to provide feedback on infrastructure facilities and probable disruptions and to provide technical support, when necessary.

This research is limited with the views of teachers. Further studies can be developed to include different secondary schools, students and courses. In order to collect data related to the course practices, observations can be made on the practices used in classrooms and the interview technique used in this research can be used by other researchers. The findings of this study reveal the difficulties in application of the 2017 Curriculum using Blended Learning Approach from the perspective of its practitioners. A review of this study and the findings of other similar studies should be taken into consideration by the relevant authorities as soon as possible to eliminate the barriers preventing the applicability of the 2017 Secondary Education English Course Curriculum.

References

- Abate, L. M. (2004). Blended model in the elementary classroom. *Tech & Learning, September* (1), 42-49.
- Allan, B. (2007). *Blending learning tools for teaching and training*. London: Facet Publishing.
- Balcı, E. (2017). *Harmanlanmış öğrenme algısı: İngilizce hazırlık programında öğrenci ve öğretmen deneyimleri üzerine bir çalışma [Perception of blended learning: A study on students and teachers' experiences in English preparatory programme]*. (Master's thesis). Retrieved from Council of Higher Education Thesis Center database. (Access no: 454676).
- Bandura, A. (1995). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28* (2), 117- 148.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research, 79*(3), 1243–1289. doi:10.3102/0034654309333844
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cebeci, Z., & Bek, Y. (1999). İnternet'te istatistik eğitimi [Statistics education on the Internet]. *A paper presented in statistics congress, Alfa Virtual Statistics School, Antalya*.
- Cheong, S. C. (2001). E-learning-a Providers Perspective. *Internet and Higher Education, 4*, 337-352.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. Latvia: Zinatne.
- Çevik, E. (2006). *Bilgisayar destekli kimya eğitimi ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri [Student and teacher opinions related to computer aided chemistry education]*. (Master's thesis). Retrieved from Council of Higher Education Thesis Center database. (Access no: 182320).
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L., Cavanagh, T. B., & Moskal, P. D. (2011). Blended courses as drivers of institutional transformation. In A. Kitchenham (Ed.), *Blended learning across disciplines: Models for implementation* (pp. 17–37). Hershey, PA: IGI Global.
- Erdem, M., & Kibar, P. N. (2014). Students' opinions on Facebook supported blended learning environment. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 13*(1), 199- 206.
- Erdiller, Z. B., & McMullen, M. B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe University- Journal of Education, 25*, 84-93.
- Futch, L. S. (2005). *A study of blended learning at a metropolitan research university* (Doctoral thesis, University of Central Florida, Department of Educational Research, Technology and Leadership, Florida). Retrieved from <https://stars.library.ucf.edu/etd/554/>
- Gedik, N. (2010). *Karma öğrenme ortamı kullanımı üzerine tasarım tabanlı bir araştırma [A design-based study on the use of blended learning environment]*. (Doctoral thesis). Retrieved from Council of Higher Education Thesis Center database. (Access no: 268824).
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glazer, F. S. (2012). *Blended learning: Across the discipline, across the academy*. Stylus Publishing.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi [Evaluation of teachers' opinions about new primary curriculum in terms of various variables]. *Eurasian Journal of Educational Research 27*, 69–82.
- Graham C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds). *The handbook of blended learning global perspectives, local designs* (3-21). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed.,333–350). New York: Routledge.
- İnce, A. (2015). *İngilizce öğretmenlerinin İngiliz dili öğretiminde harmanlanmış öğrenime bakış açıları [English language teachers' perspectives on blended learning in teaching English language]*. (Master's thesis). Retrieved from Council of Higher Education Thesis Center database. (Access no: 395158).

- Jensen, E. (2006). *Beşin uyumlu öğrenme [Brain-Based Learning]*. (Trans. A. Doğanay). Ankara: Nobel Kitabevi.
- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of Ninth Grade English Language Teaching Curriculum From Teachers' Point of View]*. (Master's thesis). Retrieved from Council of Higher Education Thesis Center database. (Access No: 312386).
- Kefeli, H. (2008). *Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin yeni 4 yıllık Anadolu Lisesi İngilizce Programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi [Analyzing teachers, students and parents' opinions about 4-year-long Anatolian High School English Language Teaching Curriculum]*. (Unpublished Master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Khan, B. (2005). *Managing e-learning strategies: Design, delivery, implementation and evaluation*. USA: Information Science Publishing.
- Khan, S., Hasan, M., & Clement, C. (2012). Barriers to the introduction of ICT into education in developing countries: the example of Bangladesh. *International Journal of Instruction*, 5(2), 61-80.
- Kruse, K. (2004). *The benefits and drawbacks of e-learning*. Retrieved from http://www.elearningguru.com/articles/art1_3.htm / 20.10.2017
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Masie, E. (2006). The blended learning imperative. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds). *The handbook of blended learning global perspectives, local designs* (22-26). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. F., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3). Retrieved from <http://www.tcrecord.org/library>
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Osguthorpe R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4 (3), 227- 233.
- Özgül, B. ve Çelik, A. (2000, February). İnternet'e dayalı uzaktan eğitim [Computer-based distance learning]. *A paper presented in Academic Informatics Congress*, Isparta. Retrieved from <http://ab.org.tr/ab2000/dokumanlar/ozgul.txt>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Reich, J. (2015). Rebooting MOOC research. *Science*, 347 (6217):34-35.
- Romero-Frias E., & Arquero, J. L. (2013). A view on personal learning environments through approaches to learning. *Journal for Innovation and Quality in Learning (INNOQUAL)*, 1(1), 29-36.
- Rovai, A. P., & Jordan, H. M. (2004). "Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses". *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5 (2), 1-13
- Sarıtepeci, M., Durak, H. ve Seferoğlu, S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin FATİH Projesi kapsamında incelenmesi [Analyzing teachers' in-service training needs in the field of instructional training within Fatih Project]. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7 (3), 601-620.
- Schacht, N. (2002). Blended learning: Turning the training center into a learning center. *E-learning Magazine*, 3(5), 34 – 36.
- Segovia, L. P., & Hardison, D. M. (2009). Implementing education reform: EFL teachers' perspectives. *ELT Journal* 63(2), 154-162.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, selfregulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721–1731. doi:10.1016/j.compedu.
- Singh, H., & Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving success with blended learning*. Retrieved from <https://maken.wikiwijs.nl/userfiles/f7d0e4f0bd466199841ede3eea221261.pdf>

- Stabback, P. (2016). *Current and critical issues in curriculum and learning: What makes a quality curriculum?* (Report No. 2). Retrieved from Unesco Digital Library: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage..
- Şavran, E. (2017). *Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmen ve öğrencilerinin İngilizce öğretim programının etkililiğine ilişkin algıları: Osmaniye İli örneği [Vocational and technical Anatolian high schools' students and teachers' perception of the effectiveness of English language teaching curriculum]*. (Master's thesis). Retrieved from Council of Higher Education Thesis Center database. (Access no: 485591)
- The Republic of Turkey Directorate of Strategy Development. (2015). *2015-2019 Stratejik Planı [2015-2019 Strategic Plan]*. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf
- The Republic of Turkey Head Council of Education And Morality. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine [On our curriculum renewal and change study]*. Retrieved from http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- The Ministry of National Education [MoNE] (2017). *Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı [Secondary Education English Language Teaching Curriculum]*. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342>
- Ucur, A. (2010). *Dyned programının uygulanabilme etkililiği hakkında öğrenci görüşleri, Safranbolu örneği [Students' views on the application effectiveness of Dyned program, Safranbolu sample]*. (Master's thesis). Retrieved from Council of Higher Education Thesis Center database. (Access no: 253265)
- Üstün, A. B. (2011). *BÖTE öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen dersler hakkındaki görüşleri [CEIT instructors' opinions about the lectures given in blended learning environment]*. (Master's thesis). Retrieved from Council of Higher Education Thesis Center database. (Access no: 290750)
- Vaughan, N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education. *International Journal on E-Learning*, 6 (1), 81- 94.
- Vaughan, N. (2003). *Blended learning model*. Retrieved from www.ucalgary.ca/~nvaughan/norm/blendeduofs2003.html
- Wu, J. H., Tennyson, R. D., & Hsia, T. L. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning. *System Environment*. 55, 155-164.
- Yalavaç, G. (2015). *Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin okul sonrası yapılan çevrim içi derslere karşı olan algıları: Bir ortaokul durum çalışması [Students, teachers and parents' perceptions of online lessons after school: A case study in a middle school]*. (Master's thesis). Retrieved from Council of Higher Education Thesis Center database. (Access no: 414599)
- Yılmazçoban, S. ve Damkacı, F. (1999). *İnternet'in eğitim amaçlı kullanılması [Use of Internet for educational purposes]. A paper presented in V. Internet in Turkey Congress*, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative Research method in social sciences]* (10th ed.). Ankara: Seçkin Kitabevi.

Authors

Belgin Özaydınlı is a faculty member at the Faculty of Education, Kocaeli University, Kocaeli. She is specialized in the field of curriculum and instruction. Her research interests involve the areas of teacher education, curriculum design and evaluation, media and education.

Eda Aksoy Tosun is an English teacher at an Anatolian High School, Kocaeli. She has completed her master thesis at the Institution of Social Sciences, Kocaeli University, Kocaeli.

İletişim

Assoc. Prof. Dr. F. Belgin Özaydınlı. Kocaeli University, Faculty of Education, Educational Sciences, Curriculum and Instruction, belgintnvr@gmail.com

Eda Aksoy Tosun, Tevfik Seno Anatolian High School English Teacher
eda_aksoy77@msn.com

DACUM ile Meslek Analizi Uygulaması: Bir Durum Çalışması

Occupational Analysis with DACUM: A Case Study

Tarkan Düzgünçınar*
İlhan Günbayı**

To cite this article/ Atıf için:

Düzgünçınar, T. ve Günbayı, İ. (2020). DACUM ile meslek analizi uygulaması: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 714-736. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.13m

Öz. Hiyerarşik yapıdaki kurumlarda, diğerlerinde olduğu gibi, personelin verilen görevleri etkili ve verimli olarak yerine getirebilmesi için bilgi ve becerilerinin işin gereklerine uygun olması gerekmektedir. Personelin, icra ettiği görevin gerektirdiği koşulları ve yeterlilikleri bilmek bahse konu personel istihdamı ve görevlendirmesinde kurumlara kolaylık sağlayacaktır. Kısaca meslek analizi olarak da adlandırılabilir inceleme süreçleri; işe alma sistemlerinden, eğitim programlarına, performans yönetiminden ve tazminat sistemlerine, birçok alana ilişkin veri sağlamakta ve insan kaynağı yönetim sistemlerinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı, yetkinlik bazlı iş analiz yöntemi olarak bilinen ve görev tanımlarını geliştirmek, eğitim ihtiyaçlarını ile çalışan yetkinliklerini belirlemek amacı ile kullanılan DACUM'un (Develop A Curriculum) güvenlik sektöründe faaliyet gösteren hiyerarşik yapıdaki bir kurumun güvenlik timlerine yönelik meslek analizinde uygulanmasına dair sonuçlar ile bu yöntemin etkinliği hakkında elde edilen bulguları paylaşmaktır. Çalışma ile kurumun güvenlik timinin görev tanımları, bilgi, beceri ve davranış ihtiyaçları ile geleceğe yönelik eğilimleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hiyerarşik yapı, DACUM, meslek analizi, görev tanımı, meslek.

Abstract. In institutions with hierarchical structures, as in others, the knowledge and skills of the personnel must be in accordance with the requirements of the positions held. Knowledge and understanding by the HR recruiting officer, of the conditions of employment, qualifications required and of the tasks to be performed in a position, will facilitate the employment and appointment of personnel. The examination of a position is called Occupational Analysis and is an important part of human resources management, providing data on recruitment systems, training programs, performance management and compensation systems. The aim of this study is to apply the results of a DACUM (Develop A Curriculum) process, known as a Competency Based Business Analysis method, in order to develop job descriptions and to determine training needs and competencies required of employees. With this study, the knowledge, skills and behavior needs of the institution, along with trends for the future, will be determined.

Keywords: Hierarchical structure, DACUM, duty, task, occupational analysis.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.08.2019

Düzeltilme Tarihi: 03.12.2019

Kabul Tarihi: 22.04.2020

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Sahil Güvenlik Okul Komutanlığı, Antalya, Türkiye, tdcinar@sg.gov.tr ORCID: 0000-0002-9607-0489

** Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye, igunbayi@akdeniz.edu.tr ORCID: 0000-0001-7139-0200

Giriş

Gelişen teknoloji ve hemen her alanda bilgisayar kullanımı, emek yoğun üretimden otomasyona geçişin hızlanması, birçok alanda uzmanlaşmanın öneminin artması, insan ihtiyaç ve beklentilerindeki değişim yeni bazı işlerin ve meslek alanlarının doğmasına yol açmakta bu da işlerin yeniden tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır (Çelikten, 2005). Bu değişim devam ettiği sürece, örgütteki işleri yeniden belirlemek, işe uygun personel temin etmek, onları mesleği icra ederken ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve davranışlar konusunda gerektiği gibi eğitmek, hak ettikleri ücretleri tespit etmek, meslek kapsamındaki görevlerin icrası aşamasında performanslarını değerlendirmek önem kazanacaktır (Morgeson, Brannick ve Levine, 2019). İnsan kaynaklarının temel fonksiyonlarını oluşturan bu süreçleri yönetebilmek için yöneticilerin, her mesleğin özelliğini, gerektirdiği bilgi, tecrübe, beceri, tutum ve davranışları, geleceğe yönelik eğilimleri ve oluşabilecek olumsuz durumları detaylı olarak bilmesi gerekmektedir (Sîrbua ve Pinteaa, 2014). Yöneticilerin yukarıda sayılan bilgilere ulaşmalarında kullanacakları en etkili anahtar şüphesiz meslek analizi olacaktır. İş analizi daha çok takım görevlerini, iş süreçlerini ve sistemleri incelemesine rağmen dilimizde yaygın olarak “Meslek Analizi” terimi yerine “İş Analizi” kavramının tercih edildiği görülmektedir (Dağdeviren, Akay ve Kurt, 2013). Meslek (job veya occupation) veya iş (work) analizi, genel bir ifadeyle, meslek ile ilişkili tüm bilgilerin sistematik olarak toplanmasıdır (Sanchez, 1994). Bu bilgiler, işverenden işi görene, müşteriden alan uzmanlarına kadar çeşitli mevki ve görevlerde bulunan insanlardan veya yazılı dokümandan elde edilebilir (Gael, 1988). Bu bilgi toplama işlemi genelde, gözlem, anket ve görüşme yöntemleri ile yapılmaktadır. Brannick, Levine ve Morgeson (2007), bilgi toplama yöntemlerini gözlem, iş görenler ile bire bir görüşme, grup görüşmesi, teknik konferanslar, anketler, kayıtları inceleme, mevzuatı inceleme, işi bilfiil yapma olarak gruplandırmıştır. Meslek analizinde insanların mesleğini icra ederken ne yaptığının keşfedilmesi, anlaşılması ve tanımlanması hedeflenir. Dierdorff ve Wilson’a (2003) göre, meslek analizi ile mevcut işlerin başarı ile yerine getirilmesi için sahip olunması gereken bilgi, yetenek ve yetkinliklere dair bilgiler bir araya getirilebilir, işlerin ne şekilde yapılması gerektiği açıklayıcı şekilde belirlenebilir ve dahası işi yapmak üzere ulaşılmaları gereken standartlar ortaya konulabilir. Meslek analizi sadece işin niteliği ve özelliklerini tanımlamakla kalmaz, iş ortamının, çevre faktörlerinin, iş görenden beklenen fiziksel ve psikolojik yeterlilik durumunun, bilgi seviyesinin, beceri ve tutum düzeyinin ne olması gerektiğine dair unsurları da göz önüne serer (Waters, Mironova ve Stobinski, 2017).

Görev fonksiyonlarını fazla sayıda personel ile gerçekleştiren kurumlarda; görevleri ve görev altında yerine getirilen işleri gruplandırmak, faaliyetleri idare tarafından belirlenmiş ve duyurulmuş şekilde bir disiplin içinde amaca uygun olarak yönetmek üzere dikey veya daha bilinen adı ile hiyerarşik yapı uygulanmaktadır (Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer, 2006). Bu yapıyı kurulduğu tarihten itibaren uygulayan, olağan ve olağan dışı karşılaşılan her durumda bu yapıyı koruma refleksinde olan ve bundan sonraki süreçte de bu konuda herhangi bir değişikliğe gitmesi olası görünmeyen kurumları Hiyerarşik Yapıdaki Kurumlar (HYK) olarak tanımlamak mümkündür. HYK’de yukarıdan aşağıya piramit şeklinde gösterilebilecek bir yapı benimsenir ve bu yapılanmada kararlar kişisel ve karizmatik değerlerden ziyade, yapısal yani tepeden belirlenmiş bazı kural ve kriterlere göre alınır. Aynı şekilde kurum içindeki roller kişisellikten arındırılmış şekilde yetki, görev ve sorumluluklar halinde rütbelere esas alınarak düzenlenir (Singh, 2008). Diğer kurumlarda olduğu gibi HYK’de de iş analizleri iyi yönetim uygulamalarının ayrılmaz parçası olarak kabul edilmektedir.

Çalışmaya konu olan kurum, güvenlik sektöründe hizmet veren ve denizlerde ilk akla gelen teşkilatın hizmet içi eğitim birimidir. Kurumda, teşkilatın personel yetiştirme ihtiyaçları doğrultusunda temel eğitim, uyum (oryantasyon eğitimi), geliştirme eğitimi, tamamlama eğitimi, yükselme ve yönetici eğitimi ile özel görev eğitimleri düzenlemektedir. Kurumun emniyet ve güvenlik hususları bu alana uygun olarak istihdam edilmiş ve gerekli eğitimleri almış güvenlik timi vasıtası ile yürütülmektedir.

Güvenlik timi, hizmet içi eğitim biriminin bulunduğu yerleşkenin koruma ve güvenliğini sağlamakla yükümlüdür. Bahse konu tim personelinin temel görevi, korudukları veya güvenliğini sağladıkları alanlara karşı yapılacak olan saldırılarda caydırıcılık sağlamaktır. Bu kapsamda aralarında yerleşkeye giriş ve çıkış yapmak isteyenleri duyarlı kapıdan geçirmek, gerektiğinde üstlerini ve yanlarında bulunan eşyaları aramak, yerleşke içerisinde hassas bölgeleri düzenli olarak kontrol etmek gibi faaliyetlerin olduğu bir dizi görev tim personeli tarafından belirlenen talimatlar çerçevesinde yerine getirilmektedir.

Güvenlik tim personeli, 24 ile 41 yaşları arasında ve kurumun bağlı olduğu teşkilat tarafından belirlenen şartları (yaş, eğitim durumu, bilgi ve beceri düzeyi, fiziki yeterlilik ve sağlık durumu) sağlayarak bu pozisyonda görev yapmak üzere istihdam edilmiş erkek personelden oluşmaktadır. Güvenlik timlerinde görev yapan personelden; ani gelişen durumlara karşı hazırlıklı olmaları, görevin gerektirdiği sistem ve cihaz bilgisine hakimiyet, durumsal farkındalık ve kısa zamanda doğru karar vererek uygulama becerilerini sergilemeleri beklenmektedir. Güvenlik timinin görev tanımı, kurumun bağlı olduğu teşkilat tarafından diğer eş kurumlarla birlikte ortak hususları içerecek şekilde, yürürlükteki mevzuat, kurumların ihtiyaçları ve alınan dersler göz önüne alınarak belirlenmiş ve yayınlanmıştır. Diğer bütün sektörlerde olduğu gibi güvenlik sektöründe de yaşanan hızlı değişim, mevcut durumun ve buna bağlı olarak ihtiyaçların sürekli gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Güvenlik timi tarafından icra edilen görevlerin etkinliği halihazırda teşkilat tarafından uygulanan denetimler ile değerlendirilmektedir. Güvenlik timine yönelik detaylı bir analizle, timin etkinliğinin artırılacağı, birime personel istihdamında uygun koşulların oluşturulabileceği, ihtiyaç duyacağı sistem, cihaz ve malzemelerin belirlenebileceği öngörülmektedir. Güvenlik timinin meslek analizinde DACUM analiz tekniği kullanılmıştır. DACUM, çeşitli sektörlerde yetkinlik gerektiren mesleklerde analiz yapmak üzere kullanılan bir yöntemdir (Norton, 1987). DACUM'a, özellikle, yeni bir iş oluşturmak ve yeni bir eğitim programı kurulumak ihtiyacı doğduğunda başvurulmaktadır (Kang vd., 2012). DACUM gücünü grup etkisinden alır, iş birliği içerisinde geleceğe odaklanır ve sadece iki günlük beyin fırtınası çalışmasının yeterli olması nedeni ile maliyeti de düşüktür (Norton, 2008).

Güvenlik timine yönelik yapılan DACUM analizinde uzman DACUM kolaylaştırıcıları ve işi yapan uzmanların katılımı ile bir çalıştay icra edilmiş ve birimin görevleri ile bu görevler altında yerine getirilen işler belirlenmiştir. Süreç sonunda ayrıca güvenlik tim personelinin bilgi, beceri ve davranış ihtiyaçları, kullandığı araç, gereç ve malzemeler ile geleceğe yönelik eğilimleri ortaya çıkarılmıştır.

Problem Cümlesi

Hiyerarşik yapıdaki bir kurumdaki güvenlik timinin DACUM'a dayalı meslek analizi nasıldır?

Alt Problemler

1. Güvenlik timinin görevleri nelerdir?
2. Güvenlik timinin belirlenen görevleri altındaki işler nelerdir?
3. Güvenlik timinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler nelerdir?
4. Güvenlik timinin kullandığı araç, gereç ve malzemeler nelerdir?
5. Güvenlik timinin davranışları nelerdir?
6. Güvenlik timi hakkında geleceğe yönelik eğilimleri nelerdir?
7. Güvenlik timinin kullandığı kısaltmalar nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri toplama aracı, çalışma grubu, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenirlik başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Çalışma, DACUM analizine dayalı nitel bir bütüncül tek durum desenli durum çalışmasıdır. Bir durum çalışması güncel bir olgu konusunda kendi gerçekliği bağlamında özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırlar açıkça belirli değilken yapılan ampirik bir sorgulamadır” (Yin, 2017). Bu çalışmada da hiyerarşik yapıdaki bir kurumda çalışan güvenlik timinin görev tanımları, bilgi, beceri ve davranış ihtiyaçları ile geleceğe yönelik eğilimlerine ilişkin meslek olgusu kendi bağlamında bütüncül tek durum deseninde nitel olarak sorgulanmış ve ampirik bulgulara yer verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından, araştırmanın problem ve alt problemleri göz önünde bulundurularak, alanyazın incelemesi ve nitel veri toplama yöntemlerinden beyin fırtınası temelli odak grup görüşmesine dayalı DACUM meslek analiz yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, şüphesiz, nitel yöntemlerden en sık kullanılanıdır. Görüşme ile katılımcıların bilgi, birikim ve tecrübelerini, duygularını ve algılarını ortaya çıkarmaları sağlanır (Bogdan ve Biklen, 1992; akt. Mohsin ve Zakaria, 2017)). Bowling (2002), odak grup görüşmesinde grup dinamiğinin etkisine dikkat çeker ve onun derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretme yöntemi olduğunu ifade eder. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz (2011), odak grup görüşmesini, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, katılımcı özelliklerini ön planda tutan, söylemlerin kendisine ve toplumsal bağlamına dikkat edilen nitel bir veri toplama tekniği olarak açıklamaktadır. Çalışmada odak grup görüşmesinin seçilmesinin nedenleri, bu yöntemin, derinlemesine ve detaylı bilgi elde edilmesine imkan sağlaması katılımcıların duygu, düşünce, tecrübe, eğilim gibi kişisel özelliklerini yansıtabilmeleridir. Odak grup görüşmelerinin katılımcılar arasındaki etkileşimi artıracak bir özelliğe sahip olması, birbirlerinden etkilenen katılımcıların farklı görüşlerinin ortaya çıkmasına da neden olmaktadır. DACUM, ise genel bir ifadeyle, yetkinlik temelli eğitim programları oluşturmak üzere geliştirilmiş sistematik bir iş analiz yöntemidir (Norton, 2008). Developing A CurricuLUM kelimelerinden türetilen DACUM tekniği, 5-12 arası uzman iş görenin ve yetkin bir DACUM kolaylaştırıcısının katılımı ile düzenlenen üç günlük çalışmayı, çalıştay sonrasında mesleğe ait görev ve görev altında yerine getirilen işlere yönelik

DACUM tablosunun oluşturulmasını, mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranış ihtiyaçları, kullanılan araç, gereç ve malzemeler ile geleceğe yönelik eğilimleri belirlemeyi kapsamaktadır (Adams, Hogan ve Steinke, 2015, s.13-14). Norton ve Moser (2013), DACUM felsefesinin Tablo 1’de yer alan üç ana hususa dayandığı ifade etmektedir.

Tablo 1.

DACUM Felsefesi

DACUM Felsefesi
1. Hiç kimse bir mesleği uzman iş görenden daha doğru şekilde tanımlayamaz.
2. Bir mesleği tarif etmenin etkin yolu uzman iş görenlerin gerçekleştirdiği işleri tanımlamaktır.
3. Bir mesleği doğru şekilde yapmak için belirlenmiş bilgi birikimine, yeteneğe, aletlere ve pozitif iş gören davranışlarına ihtiyaç duyulur.

Meslek analizi ile ilgili olarak pek çok yöntem bulunmaktadır. Mesleki ve Teknik Eğitim Birliği [Vocational-Technical Education Consortium of States (V-TECS)] ve İşlevsel Meslek Analizi [Functional Job Analysis (FJA)] başvuru sıklığına göre bunların önde gelenleri arasında yer almaktadır (Levine vd., 1983). V-TECS, maliyetli ve zaman gerektiren olan bir yöntem iken FJA, aynı DACUM gibi görevlere odaklı sonuçlar ve süreçler sunmasına popülerliğini kaybetmektedir. DACUM, az zamana ihtiyaç duymakta ve süreci katılımcılar tarafından kolayca anlaşılabilir (Sherrill ve Williams, 2005). Yukarıda belirtilen nedenler göz önünde bulundurularak, güvenlik timinin meslek analizinde DACUM meslek analiz yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın yapıldığı kuruma benzer organizasyonlarda meslek analizleri genelde alanda gözlem çalışmaları veya alan uzmanının görüşleri doğrultusunda yapılmaktadır. DACUM’da ise bu durumdan farklı olarak ve işbirliği içerisinde gerçekleşen bir grup çalışması ile meslek tüm boyutları ile incelenmektedir (Willett ve Hermann, 1989). Süreç boyunca o mesleği icra etmek üzere yeterli bilgi ve beceriye sahip uzman katılımcılar görüşlerini, hem bireysel hem de odak grup çalışması içinde diğerlerinden de etkilenerek ifade etmektedir (DeOnna, 2002). Bu DACUM meslek analizinin geçerli ve güvenilir olduğunun somut göstergelerinden birisidir.

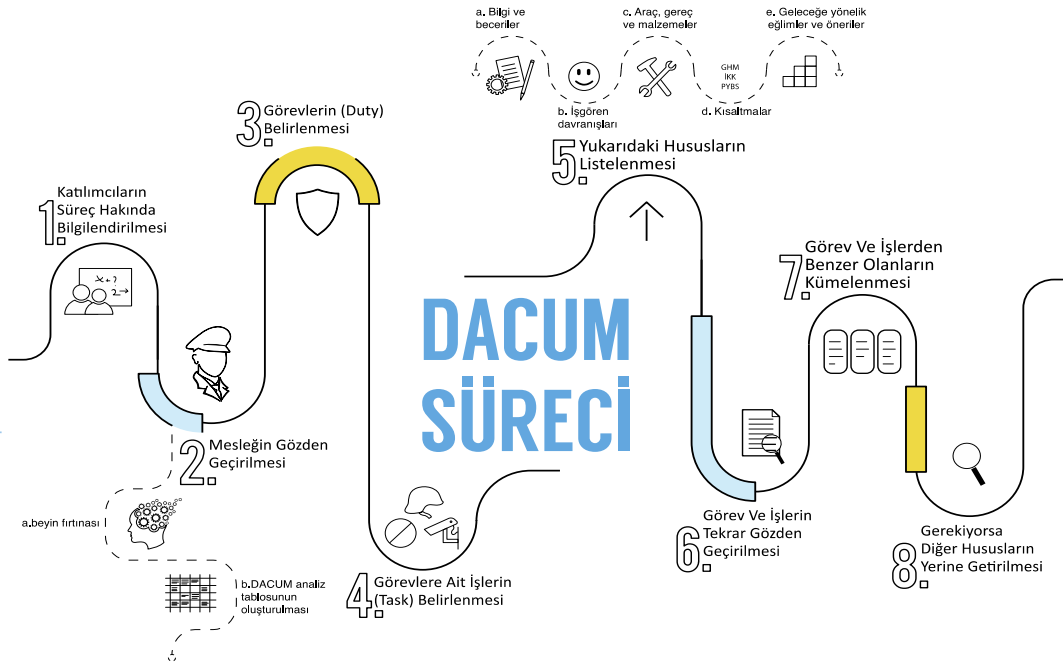
Çalışma Grubu

Güvenlik timinin meslek analizini yapmak üzere düzenlenen DACUM çalışmayı için uzman seviyesinde bilgi ve kıdeme sahip 15 güvenlik tim personeli aday olarak belirlenmiştir. Tamamı çalışmaya gönüllü olmalarına rağmen çalıştay 6 personel ile gerçekleştirilmiştir. Güvenlik timlerinde kadın personel istihdam edilmemesi nedeni ile belirlenen personelin tamamı erkeklerden oluşmuştur. Kurum, çalıştay için bünyesinde özel bir alan tahsis etmiştir.

Ekip lideri ve diğer kolaylaştırıcılar DACUM konusunda tecrübeleri olan uzman kişilerdir. Çalıştay öncesinde katılımcılardan çalışmada gönüllü olarak yer almak istediklerine dair yazılı olurları alınmıştır. Çalıştay süresince katılımcıların kıdem ve diğer ayırt edici hususları göz önünde bulundurulmamış (Norton ve Moser, 2013), her birine eşit söz hakkı verilmiş ve tüm fikirleri değerlendirmeye dahil edilmiştir. Çalıştayın başlangıcında kolaylaştırıcılar ve katılımcılar kendilerini tanıtmışlardır.

Verilerin Toplanması

DACUM analizi, seçilen güvenlik tim personelinin katıldığı bir çalıştay ile gerçekleştirilmiştir. Çalıştay kurumun belirlediği alanda, biri ekip lideri olmak üzere beş DACUM kolaylaştırıcısı ve altı katılımcıyla, daha önce belirlenen zamanda, geç kalma yaşanmaksızın başlamış ve ortalama iki saatte bir verilen kısa molalar dahil yaklaşık 6.5 saat sürmüştür. Çalıştay süreci Şekil 1’de olduğu gibi ilerlemiştir. DACUM prosedürü gereği, başlangıçta ekip lideri tarafından DACUM süreci hakkında bilgi verilmiştir. “U” düzeninde yerleştirilmiş katılımcılara, her defasında bir kişi konuşacak şekilde, sıra ile söz verilmiş ve icra ettikleri görevleri her turda bir görev olacak şekilde anlatmaları istenmiştir. Sıra kendisine geldiğinde herhangi bir söyleyeceği bulunmayan katılımcı “Geçiniz” diyerek ifade hakkında vazgeçmiş ve sıra diğer katılımcıya geçmiştir. Bir turda tüm katılımcıların “Geçiniz” demesini müteakip süreç sonlandırılmış ve bir sonraki problem cümlesine geçilmiştir. Görevlerin tamamlanmasını müteakip benzer düzende katılımcılara belirlenen görevleri altındaki işler, sahip olunması gereken bilgi ve beceriler, kullanılan araç, gereç ve malzemeler, davranışlar, geleceğe yönelik eğilimler ve kullanılan kısaltmalar hakkındaki görüşleri sorulmuş ve cevapları kayıt edilmiştir. Her ne kadar iki günlük çalıştay önerilse de hem katılımcı hem de kolaylaştırıcıların özel durumları nedeni ile çalışma bir günde ve iki oturumda tamamlanmıştır.



Şekil 1. DACUM çalıştay süreci

Kolaylaştırıcılar, konu içeriğine müdahale etmeden, katılımcıların fikirlerinin kağıda geçirilmesine ve tekrarları engellemek üzere bazı işlerin kümelenmesine yardımcı olmuşlardır. Çalıştay süresince Tablo 2’de yer alan prensiplere riayet edilmiştir.

Tablo 2.

DACUM Çalıştay Prensipleri

DACUM Çalıştay Prensipleri
1. Katılımcıların düşüncelerini, yaş veya kıdem farkı gözetmeksizin, önce sırayla bireysel, ardından grup çalışması şeklinde, tehditkâr olmayan bir ortamda ve özgürce ifade etmesine olanak sağlanmıştır.
2. Çalıştay, sadece katılımcı ve kolaylaştırıcıların yer aldığı rahat bir ortamda gerçekleştirilmiştir.
3. DACUM katılımcıları herhangi bir başvuru kaynağı (mevzuat, kurum içi düzenleme vb.) kullanmamışlardır.
4. Görev ve görev altında yerine getirilen işler ancak tüm katılımcılar hemfikir olduktan sonra kayda alınmıştır.

DACUM analizi sonunda yedi görev ve bu görevlerin altında yer alan 51 iş belirlenmiştir. Çalışma kapsamında ayrıca güvenlik tim personelinin bilgi, beceri ve davranış ihtiyaçları, kullandığı araç, gereç ve malzemeler, kullanılan kısaltmalar ile geleceğe yönelik eğilimler de ortaya çıkarılmıştır.

DACUM meslek analizi hakkında, çalışmaya katılan güvenlik tim personeli ile farklı bir zamanda ikinci görüşme yapılmış, bu çalışmada görev sayısı değişmezken görev altında yerine getirilen iş sayısı, personelin ortak fikriyle, işlerin birleştirilmesi neticesinde 48'e indirilmiştir. Katılımcılar ayrıca belirlenen görevleri önem, görev altında yerine getirilen işleri ise yapılış sırasına göre önceliklendirmişlerdir. Sonuç olarak yedi görev ve 48 görev altında yerine getirilen işi içeren güvenlik timinin DACUM meslek analizi çalışması tamamlanmıştır.

Çalıştaydan elde edilen sonuçlara uygun olarak DACUM Analiz Tablosu hazırlanmıştır. Tabloda görevler ve görev altında yerine getirilen işler DACUM tekniğine uygun olarak, görevler sol tarafa sütun halinde, her görev altında yerine getirilen işler ise görevlerin sağ tarafında olacak şekilde Tablo 3'te yer alan hali ile yerleştirilmiştir (EK-1).

Tablo 3.

DACUM Analiz Tablosu

GÖREVLER	İŞLER									
A	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
B	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
C	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8		
D	D1	D2	D3	D4	D5	D6				
E	E1	E2	E3	E4						
F	F1	F2	F3	F4	F5	F6				
G	G1	G2	G3	G4						

Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve güç analizi sayısal göstergelerle kanıtlanırken nitel araştırmalarda bunu kanıtlayacak sayısal veriler olmadığı için bu işlemleri yapmak için farklı yöntemler uygulanmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Lincoln vd. (2011), nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik ifadelerinin yerine nitel araştırmalarda inanılabilirlik, güvenilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik ifadelerini kullanmışlardır. Nitel araştırmada

“geçerlik” bilimsel bulguların inandırıcılığı ve aktarılabirliği, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tutarlılığı ve teyit edilebilirliği ile ilgilidir (Krefting, 1991). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini artırmak için güvenlik timinin amiri konumunda bulunan ve timin görevlerini denetlemekten sorumlu iki personel ile de analiz tablosu hakkında görüşme yapılmıştır. Bahse konu personel, özellikle kullanılan malzemeler ve kısaltmalar konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler çalışmaya katılan güvenlik tim personeli ile farklı bir zamanda yapılan ikinci görüşmede bir kez daha değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada hiyerarşik yapıdaki bir kurumdaki güvenlik timinin DACUM’a dayalı meslek analizi güvenlik timinin görevleri, güvenlik timinin belirlenen görevleri altındaki işler, güvenlik timinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler, güvenlik timinin kullandığı araç, gereç ve malzemeleri, güvenlik timinin davranışları, güvenlik timi hakkında geleceğe yönelik eğilimleri, güvenlik timinin kullandığı kısaltmalar bağlamında araştırmanın alt problemlerine yanıt olacak biçimde elde edilen veriler DACUM analizi çerçevesinde sınıflanmış ve 7 alt problem başlığı altında verilmiştir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Güvenlik timinin görevleri nelerdir?” sorusuna ilişkin DACUM meslek analizi çerçevesinde yedi görev belirlenmiştir: **A.** Ziyaretçi Karşılama, **B.** Devriye Atmak, **C.** Nöbet Tutmak, **D.** Araç Muhafızlığı Yapmak, **E.** Araç Kontrolü Yapmak, **F.** Geri Bildirimde Bulunmak, **G.** Personelin Giriş ve Çıkışını Kontrol Etmek.

Güvenlik timi, görevlerden altısını kurum içinde icra edilirken bir görev kurum dışında yerine getirilmektedir. Üç görev kurumun giriş kapısında icra edilen görevlere yöneliktir. Güvenlik timinin en önemli iki görevi “Devriye Atmak” ve “Nöbet Tutmak” olarak belirlenmiştir. “Ziyaretçi Karşılama” ve “Personelin Giriş ve Çıkışını Kontrol Etmek” ikinci, “Araç Muhafızlığı Yapmak”, “Araç Kontrolü Yapmak ve “Geri Bildirimde Bulunmak” ise üçüncü öncelikli görevler olarak sıralanmıştır.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Güvenlik timinin belirlenen görevleri altındaki işler nelerdir?” sorusuna ilişkin DACUM meslek analizi çerçevesinde 7 göreve bağlı 48 yerine getirilen iş belirlenmiştir. Güvenlik timinin belirlenen görevlerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo-4.

Güvenlik Timi DACUM Analizi

A. Ziyaretçi Karşılama	A.1 Ziyaretçinin Üst Aramasını Yapmak A.2 Ziyaretçi Yanındaki Malzemeleri Kontrol Etmek A.3 Ziyaretçinin Kılık ve Kıyafetini Kontrol Etmek A.4 Ne Sebepçe Geldiğini Sormak A.5 Ziyaretçinin Bilgilerini Sorgulamak A.6 Ziyarete Geline Personele Haber Vermek A.7 Ziyaretçi Bilgilerini Kayıt Etmek A.8 Ziyaretçilere Kurallar Hakkında Bilgi Vermek A.9 Şüpheli Şahıslara Müdahale Etmek A.10 Ziyaretçiye Refakat Etmek
B. Devriye Atmak	B.1 Nöbet Yerlerinden Durum Raporu Almak B.2 Gerekli Teçhizatı Kuşanmak B.3 Nöbet Mahallerini Kontrol Etmek B.4 Günün Parolasını Almak B.5 Kullanılmayan Sistem ve Cihazları Kontrol Etmek B.6 Olmaması Gereken Yerdeki Personeli Çıkarmak B.7 Nöbet Tutacak Personelin Uygunluğunu Kontrol Etmek B.8 Sorumluluk Alanı Güvenliğini Kontrol Etmek B.9 Güvenlik Çizelgelerini İmzalamak B.10 Kendi Emniyetini Sağlamak
C. Nöbet Tutmak	C.1 Gerekli Teçhizatı Kuşanmak C.2 Görev Yerini Koruyup Kollamak C.3 (Güvenlik Kamerasından) Birlik İçini ve Dışını Kontrol Etmek C.4 Nöbet Mahallini Kontrol Ettikten Sonra Teslim Almak C.5 Personelin Birlik Dışına Giriş ve Çıkışlarını Kontrol Etmek C.6 Birliğe Giren Çıkan Araçları Kayıt Etmek C.7 Nöbete Gidecek Silahların Devir Teslimini Yapmak C.8 Nöbet Mahallinin Temizliğini ve Düzenini Sağlamak
D. Araç Muhafızlığı Yapmak	D.1 Gerekli Teçhizatı Kuşanmak D.2 Görev Kağıdını Kontrol Etmek D.3 Araç Şoförünü Emniyet Hususları Hakkında Uyararak D.4 Kendi Emniyetini Sağlamak D.5 Araç İntikali Süresince Gözetleme Yapmak
E. Araç Kontrolü Yapmak	E.1 Araçların Altını Kontrol Etmek E.2 Araç Bagajını Kontrol Etmek E.3 Araç Evraklarını Kontrol Etmek E.4 Araç Şoförlerini Emniyet Hususları Hakkında Uyararak
F. Geri Bildirimde Bulunmak	F.1 Nöbet Heyeti İle Sürekli İletişimde Olmak F.2 Arızalı Sistem ve Cihazları Bildirmek F.3 Mesai Saati Dışında Birliğe Gelen Personeli Rapor Etmek F.4 Kural İhlallerini Bildirmek F.5 Şüpheli Şahısları ve Olayları Rapor Etmek F.6 Yetkisini Aşan Durumları Bildirmek
G. Personelin Giriş ve Çıkışını Kontrol Etmek	G.1 Kimlik Kontrolü Yapmak G.2 Silahı Olup Olmadığını Sormak G.3 Personelin Beraberindeki Malzemeyi Kontrol Etmek G.4 Kılık ve Kıyafetini Kontrol Etmek

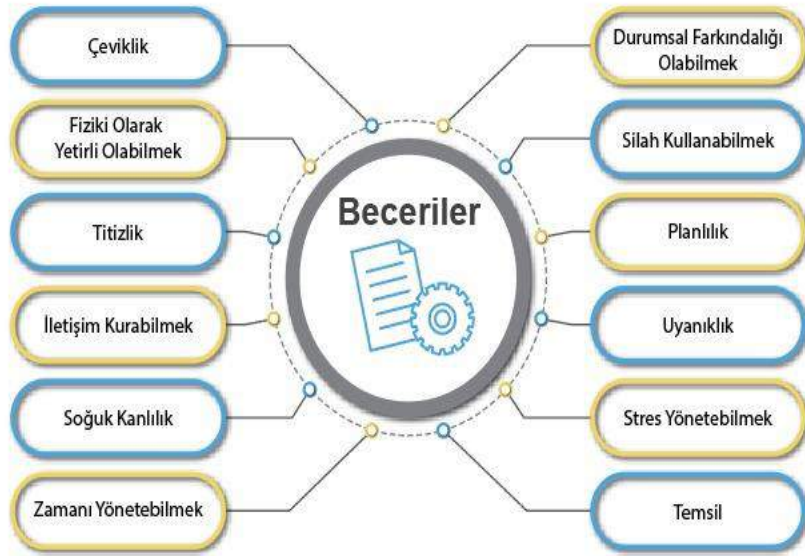
DACUM analiz tablosunda her bir görevlerin altında yer alan işler incelendiğinde en çok işin onar tane ile “Ziyaretçi Karşılama” ve “Devriye Atmak” görevleri için tanımlandığı görülmektedir. Bu durum bahse konu görevlerin diğerlerine göre daha karmaşık bir yapıda olduğunu göstermektedir. “Araç Kontrolü Yapmak” görevi için ise sadece dört iş belirlenmesi bu görevin daha az karmaşık bir işlemler sırası gerektirdiği şeklinde değerlendirilebilir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Güvenlik timinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler nelerdir?” çerçevesinde 12 beceri ve 15 bilgi belirlenmiştir. Güvenlik timinin sahip olması gereken bilgi ve becerilere ilişkin bulgular Şekil 2 ve 3’te olduğu gibidir.



Şekil 2. Güvenlik timinin sahip olunması gereken bilgiler



Şekil 3. Güvenlik timinin sahip olunması gereken beceriler

Güvenlik tim personeli için aralarında “Silah kullanımı”, “Kişilik yapıları” ve “Güvenlik prosedürlerinin” de olduğu 15 bilgi ve “Fiziki olarak yeterlilik”, “İletişim kurmak ve “Stres yönetebilmek” başlıklarını içeren 12 beceri tespit edilmiştir. Becerilerin büyük bir çoğunluğu işe alım süreçlerinde aranan özellikler arasındadır.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Güvenlik timinin kullandığı araç, gereç ve malzemeler nelerdir?” çerçevesinde 21 araç, gereç ve malzeme belirlenmiştir. Güvenlik timinin kullandığı araç, gereç ve malzemelere ilişkin bulgular Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Güvenlik timinin kullandığı araç, gereç ve malzemeler

Güvenlik tim personelinin mesleği icra esnasında kullandığı ve sayıları 21 olarak tespit edilen araç, gereç ve malzemeler arasında “Silah ve şarjör”, “Çelik yelek”, “Miğfer” ve “Gamsela (Yağmur Koruyucu)” gibi koruyucu malzeme, “Bilgisayar”, “Telefon”, “Kapalı devre kamera sistemi” gibi sistemler yer almaktadır. Bu sistem ve cihazlar karmaşık algoritmaları olmayan, kullanıcı dostu, kısa zamanda nasıl kullanılacağı öğrenilen yapıdadır.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Güvenlik timinin davranışları nelerdir?” çerçevesinde, güvenlik tim personeli için sahip olması gereken 9 davranış belirlenmiştir. Güvenlik timinin davranışlarına ilişkin bulgular Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Güvenlik timinin davranışları

Güvenlik timinin davranışları “Nazik olmak, “Sabırlı Olmak”, “Uyanık olmak”, “Planlı olmak”, “Profesyonel olmak” ,“Sakin olmak” ,“Güvenilir olmak” ,“Planlı olmak” ,“Kurallara uymak”, “Güvenlik yönelimli olmak” ve “Esnek olmak” şeklinde belirlenmiştir. Bahse konu davranışların hizmet sektöründe insanlar ile doğrudan iletişim kuran insanlarda izlenmesi beklenen davranışlar olduğu görülmüştür.

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Güvenlik timinin geleceğe dair eğilimleri nelerdir?” çerçevesinde 8 husus belirlenmiştir. Güvenlik timinin geleceğe dair eğilimlerine ilişkin bulgular Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Güvenlik timinin geleceğe yönelik eğilimleri

Teknolojide yaşanan gelişim hiç şüphe yoktur ki bu mesleğin de giderek daha teknoloji odaklı olmasını gerektirecektir. Güvenlik tim personelinin gerek konum, gerekse özlük hakları bakımından görevde yükselmek konusunda istekli olması kaçınılmazdır. Kurumun personel politikası zorunlu atama sistemini şart koşmaktadır. Bu durum tüm personel tarafından bilinmektedir. Tim personeli, gerekli şartları sağlaması durumunda, bir veya daha yukarıdaki statüye geçiş imkanına sahiptir. Sözleşmeli personel statüsünde istihdam edilen güvenlik tim personelinin, kurumun belirlediği şartları sağlayamadığı veya beklenen performansı gösteremediği durumda sözleşmesi feshedilebilecek veya uzatılmayacaktır. Kolluk görevi yapan teşkilatlara yönelik terör riski içinde bulunulan koşulların değişimine göre farklılık göstermektedir. Bu riskte meydana gelecek artış güvenlik tim personelinin de yakından etkileyecektir. Yaşanan ekonomik değişimlere bağlı olarak ülkeler savunma harcamalarında azalmaya gidebilmektedir. Böyle bir durum güvenlik tim personelinin pek çok açıdan etkileyebilir.

7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Güvenlik timinin kullandığı kısaltmalar nelerdir?” çerçevesinde beş kısaltma belirlenmiş ve bu kısaltmalara ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Güvenlik Timinin Kullandığı Kısaltmalar

Kısaltmalar	
GHM	Güvenlik Harekat Merkezi
KİHBİ	Kaçakçılık İstihbarat Harekat ve Bilgi Toplama
PYBS	Personel Yönetim Bilgi Sistemi
HELİPED	Helikopter Pisti
İKK	İstihbarata Karşı Koyma

Kısaltmalar ve açık yazımlarından da anlaşılacağı üzere kurum içerisinde her personelin bildiği, günlük konuşmalarda sıklıkla kullanılan ve yazılı raporlarda dahi geçen terimlerdir. Kurumun güvenlik timine yönelik meslek analizi, DACUM meslek analizi yöntemi ile yukarıda belirtilen şekilde, kısa bir süre içerisinde ve düşük maliyet ile icra edilmiştir. Analizin geneline bakıldığında mesleğin bizzat icra edenler tarafından değerlendirilmesi, bilgi beceri ve davranışların neler olması gerektiğinin belirlenmesi ve geleceğe yönelik eğilimlerin ifade edilmesi ile analizin çok boyutlu ve etkin şekilde gerçekleştirildiği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Meslek kapsamında yerine getirilen görevlerin dinamik olması ve sürekli değişime uğraması meslek analizi sürecinin değişime uyum sağlayacak şekilde tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır (Çelikten, 2005). Bu çalışma ile DACUM meslek analiz yöntemi ile bir kurumun güvenlik timine yönelik meslek analizinden ulaşılan sonuçlar ele alınmıştır. Analiz, bizzat bu timde görev yapan personelin katılımıyla gerçekleştirilen ve her bireyin tehditkar olamayan bir ortamda kendisini rahatça ifade ettiği, beyin fırtınası yönteminin kullanıldığı bir çalıştay ile gerçekleştirilmiştir. Norton ve Moser'in (2013) belirlediği düzen içerisinde meslek kapsamında yerine getirilen görevler ile her görev altında yerine getirilen işler tespit edilmeye çalışılmıştır. Analiz kapsamında ayrıca, ayrıca güvenlik tim personelinin bilgi, beceri ve davranış ihtiyaçları, kullandığı araç, gereç ve malzemeler, görevleri icra ederken kullandığı kısaltmalar ile geleceğe yönelik eğilimler de ortaya çıkarılmıştır.

Katılımcılar, bu yönde bir analiz çalışmasında yer almanın kendilerini mutlu ve faydalı hissetmelerine neden olduğunu, çalıştay süresince mesleğe dair yaptıkları görevleri sınıflandırmanın yanında ve sahip oldukları bilgi ve becerilerin farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma ile yaptıkları mesleğin kapsamını ve bunu icra etmek için sahip olması gereken hususları bir araya getirilmesinin kendilerini mutlu ve değerli hissettirdiğini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılmaktan memnun olduklarını, çalışma boyunca kendilerini rahatça ifade edebildiklerini, fikirlerine değer verilerek kayıt edilmesinin kurumsal aidiyetlerinin artmasına katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Kurumda önemli bir yeri bulunan güvenlik timi için yapılan meslek analizi ile tim personelinin meslek kapsamında yaptığı tüm görevler detaylı olarak belirlenmiştir. Çalışmada DACUM meslek analizi yöntemi kullanılması ve analizin işleri bizzat yerine getiren uzmanlar tarafından yapılmasıyla geçerliliği ve güvenilirliği artıracığının düşünülmesidir. Güvenlik tim personelinin en önemli görevlerinin "Devriye Atmak" ve "Nöbet Tutmak" oldukları tespit edilmiştir. Bu iki husus genel olarak güvenlik hizmeti sunan kurumların öncelikleri ile de uyusmaktadır. "Devriye

Atmak” görevinin en fazla sayıda görev altında yerine getirilen işi içermesi bu görevin karmaşık olduğunun göstergesidir. Belirlenen görevler tim personelinin günlük mesai süresince çeşitli zamanlarda yaptığı işleri kapsamaktadır. Tüm görevlerin hayatın doğrudan içinden alınması ve hiç birinin gerektiğinde yapılacak hususları içermemesi analizin gerçek anlamda mesleğin her yönünü kapsayan bir değerlendirmesi olduğunun bir başka kanıtıdır.

Çalışma sonunda DACUM meslek analiz yönteminin, Adams, Hogan ve Steinke (2017) tarafından belirtildiği şekilde, maliyeti düşük ve uygulama süresinin kısa olduğu teyit edilmiştir. Analizin bizzat mesleği yerine getiren uzman kişiler tarafından ve meslek kapsamında yerine getirilen görevleri doğrudan işi yapan kişi gözünden bilgi ve tecrübeleri esas alınarak yapılması analizin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmıştır. Witkin ve Altschuld (1995) tarafından da benzer hususlar nedeni ile eleştirilen DACUM’un, bu konuda uzman DACUM kolaylaştırıcılarına ihtiyaç duyması, kolaylaştırıcıların grup çalışmasına yatkın olması ve kişisel önyargılardan uzak durması zorunluluğu taşıması, katılımcı olarak ise kendini iyi ifade edebilen, durumsal farkındalığı yüksek, grup baskısından veya baskın katılımcıdan etkilenmeyecek yapıdaki kişileri gerektirmesi gibi sınırlılıklarının olduğu görülmüştür. Konunun uzmanlarınca yapılan incelemede de analiz sonuçlarının doğru ve etkili olduğu teyit edilmiştir. DACUM meslek analiz yönteminin HYK’deki diğer birimlerde uygulanması durumunda, kurumun, tüm birimleri için detaylı bir meslek analizi yapılmış olacağı, personelin bilgi, beceri ve davranış ihtiyaçları, kullandığı araç, gereç ve malzemeler, kullanılan kısaltmalar ile geleceğe yönelik eğilimlerin de ortaya çıkarılacağı değerlendirilmektedir. Elde edilen sonuçlar güvenlik timine personel temininde aranan şartları (bilgi ve beceri) belirleyecek, kurumun hizmet içi eğitim programlarını hangi bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaya odaklanmasına gerektiğini göz önünde bulundurarak güncellemesini sağlayacaktır. Analiz yönteminin bahse konu kurum için etkinliği bu çalışmadan elde edilen hususların hayata geçirilerek elde edilen sonuçların değerlendirilmesinden sonra ortaya çıkacaktır.

Kaynaklar / References

- Adams, R., Hogan, L., & Steinke, L. (2017). *Dacum: The history of develop a curriculum*. Amazon Digital Services.
- Bowling, A. (2002). *Research methods in health: Investigating health and health services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.
- Brannick, M. T., Levine, E. L., & Morgeson, F. P. (2007). *Job and work analysis: Methods, research, and applications for human resource management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelikten, M. (2005). *Neden iş analizi yapılmalı? Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 127-135.
- Dağdeviren, M., Diyar, A., & Mustafa, K. U. R. T. (2004). İş Değerlendirme Sürecinde Analitik Hiyerarşi Prosesi Ve Uygulaması. *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 19(2).
- DeOnna, J. (2002). DACUM-A versatile competency-based framework for staff development. *Journal for Nurses in Staff Development*, 18 (1), 5-13.
- Dierdorff, E. C., & Wilson, M. A. (2003). A meta-analysis of job analysis reliability. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 635-646.
- Gael, S. (1988). *The job analysis handbook for business, industry, and government (Vol. 1)*. John Wiley & Sons.
- Kang, H. S., Son, H. M., Lim, N. Y., Cho, K. S., Kwon, S. B., Yi, Y. J., Park, Y. S., Lee, E. H., Kim, J. H., Han, H. J., Baik, J. M., & Jeong, Y. (2012). Job analysis of clinical research coordinators using the DACUM process. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 42(7), 1027-38.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45 (3), 214-222.
- Levine, E. L., Ash, R. A., & Sistrunk, H. H. F. (1983). Evaluation of job analysis methods by experienced job analysts. *Academy of Management Journal*, 26 (2), 339-348.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 97-128.
- Mohsin, M., & Zakaria, A. R. (2017). Inclusive pedagogy literacy among academic community at institute of teacher education, Kuala Lumpur. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 114-122.
- Morgeson, F. P., Brannick, M. T., & Levine, E. L. (2019). *Job and work analysis: Methods, research, and applications for human resource management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Norton, R. E. (2008). *Competency-based education via the DACUM and SCID process: An overview*. Görüntülenme tarihi 25 Nisan 2019, [http://www.unevoc.unesco.org/eforum/CBE_DACUM_SCID%20article\(2\).pdf](http://www.unevoc.unesco.org/eforum/CBE_DACUM_SCID%20article(2).pdf)
- Norton, R. E., & Moser, J. (2013) *DACUM handbook*. (Fourth Edition). Columbus. OH Center on Education and Training for Employment.
- Norton, R. E. (1987). *Competency-Based Education and Training: A Humanistic and Realistic Approach to Technical and Vocational Instruction*. Regional Workshop on Technical Occasional Teacher Training sempozyumunda sunulan bildiri, Japonya.
- Sanchez, J. I. (1994). From documentation to innovation: Reshaping job analysis to meet emerging business needs, *Human Resource Management Review*, 4-1, 51-74.
- Sırbua, J., & Pintea, F. R. (2014). Analysis and evaluation of jobs-important elements in work organization. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 124, 59-68.
- Sherrill, W. W., & Williams, F. (2005). Mapping competencies for the multiskilled health care professional: An allied health curriculum reform project. *Journal Of Allied Health*, 34(4), 185-91.
- Singh, P. (2008). Job analysis for a changing workplace. *Human Resource Management Review*, 18(2), 87-99.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, A. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Waters, L. D., Mironova, O., & Stobinski, J. X. (2017). The many potential uses for a job analysis. *Journal of the Association for Vascular Access*, 22(3), 124-128.
- Willett, J., & Hermann, G. (1989). Which occupational analysis technique: Critical incident, DACUM, and/or information search? *The Vocational Aspect of Education*, 41(110), 79-88.

- Witkin, B., & Altschuld, J. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23 (112).
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (Çev. I. Gunbayı), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yazarlar

İletişim

Tarkan Düzgünçınar, Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim
Dalı Doktora Öğrencisi, Çalışma Alanları:
Okul Yönetimi, Eğitim Yönetimi, Meslek içi
Eğitim, Meslek Analizi.

SG Albay, Sahil Güvenlik Okul Komutanlığı-
Antalya, tdcinar@sg.gov.tr

İlhan Günbayı, Akdeniz Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim
Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalı Başkanıdır. Çalışma Alanları:
Eğitim Yönetimi ve Planlaması, Okul Yöneticiliği
ve Eğitim Deneticiliği.

Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Antalya,
igunbayi@akdeniz.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. In institutions with hierarchical structures, as in others, the knowledge and skills of the personnel must be in accordance with the requirements of the positions held. In organizations with a strict hierarchical structure, it is becoming more and more important to determine the jobs, to provide suitable personnel, to train them as required, to determine the wages they deserve, to evaluate their performances. The institution subject to the study is the in-service training unit of the organization that serves in the security sector and comes to mind first. The safety and security issues of the institution are carried out through the security team, who has been employed in accordance with this field and received the necessary training. The effectiveness of the duties performed by the security team is currently being evaluated by the audits performed by the institution. The study was carried out on how the occupational analysis of a security team in a hierarchical institution is based on DACUM. DACUM is a method used to analyze professions requiring competence in various sectors. DACUM is used especially when there is a need to create a new job and set up a new training program. DACUM derives its power from group influence. It focuses on the future in collaboration and its cost is low as only two days of brainstorming work is sufficient. Within the scope of the study, answers to the questions below were sought.

1. What are the duties of the security team?
2. What are the tasks under the determined duties of the security team?
3. What knowledge and skills should the security team have?
4. What are the tools, equipment and materials used by the security team?
5. What are the behaviors of the security team?
6. What are the future trends about the security team?
7. What are the abbreviations used by the security team?

Methodology. This study is a qualitative holistic single state pattern case study based on DACUM analysis. In this research the professional phenomenon related to the job descriptions, knowledge, skills and behavioral needs and future trends of the security team working in a hierarchical institution has been questioned qualitatively in the holistic single case pattern and empirical findings are included.

Results. With this study, the results obtained from the job analysis of an institution's security team with the DACUM profession analysis method are discussed. The analysis was carried out with a workshop with the participation of the personnel working in this team and using a brainstorming method in which every individual can express himself comfortably in a non-threatening environment. The duties performed under the profession and the tasks performed under each duty were tried to be determined. Within the scope of the analysis, the information, skills and behavioral needs of the security team personnel, the tools, materials and materials used, the abbreviations used while performing the tasks, and future trends were also revealed. With the job analysis made for the security team, all the duties of the team staff within the scope of the profession are determined in detail. The duties identified include the work of the team staff at various times during the daily work. The fact that all duties are taken directly from life and that none of them include what is necessary is proof that the analysis is a true assessment of every aspect of the profession. At the end of the study, it was confirmed that the cost of DACUM profession analysis method was low and the implementation period was short. The fact that the analysis is carried out by experts who perform the profession and the tasks performed

within the scope of the profession, directly on the basis of their knowledge and experience, has increased the validity and reliability of the analysis.

Suggestions. By applying the DACUM profession analysis method in other units, a detailed profession analysis will be made for all units of the institution. Information, skills and behavioral needs of the personnel, tools, materials and materials used, abbreviations used, and future trends will also be revealed. The results obtained will determine the conditions (knowledge and skills) required for procuring staff to the security team, and enable the institution to update its in-service training programs by considering what knowledge, skills and behaviors should be focused on. The effectiveness of the analysis method for the said institution will emerge after the evaluation of the results obtained by realizing the issues obtained from this study.

EK-1 DACUM Güvenlik Timi Meslek Analizi Tablosu

DACUM Güvenlik Timi Meslek Analiz Tablosu

Görevler	İşler				
A. Ziyaretçi Karşılama	A.1 Ziyaretçinin Üst Aramasını Yapmak	A.2 Ziyaretçi Yanındaki Malzemeleri Kontrol Etmek	A.3 Ziyaretçinin Kılık ve Kıyafetini Kontrol Etmek	A.4 Ne Sebepçe Geldiğini Sormak	A.5 Ziyaretçinin Bilgilerini Sorgulamak
B. Devriye Atmak	B.1 Nöbet Yerlerinden Durum Raporu Almak	B.2 Gerekli Teçhizatı Kuşanmak	B.3 Nöbet Mahallerini Kontrol Etmek	B.4 Günün Parolasını Almak	B.5 Kullanılmayan Sistem ve Cihazları Kontrol Etmek
C. Nöbet Tutmak	C.1 Gerekli Teçhizatı Kuşanmak	C.2 Nöbet Mahallini Kontrol Ettikten Sonra Teslim Almak	C.3 (Güvenlik Kamerasından) Birlik İçini ve Dışını Kontrol Etmek	C.4 Görev Yerinin Gözetlemesini Sağlamak	C.5 Personelin Birlik Dışına Giriş ve Çıkışlarını Kontrol Etmek
D. Araç Muhafızlığı Yapmak	D.1 Gerekli Teçhizatı Kuşanmak	D.2 Görev Kağıdını Kontrol Etmek	D.3 Araç Şoförünü Emniyet Hususları Hakkında Uyararak	D.4 Aracın, Araç İçerisinde Bulunan Personelin ve Kendisinin Emniyetini	D.5 Araç İntikali Süresince Gözetleme Yapmak
E. Araç Kontrolü Yapmak	E.1 Araçların Altını Kontrol Etmek	E.2 Araç Bagajını Kontrol Etmek	E.3 Araç Evraklarını Kontrol Etmek	E.4 Araç Şoförlerini Emniyet Hususları Hakkında Uyararak	
F. Geri Bildirimde Bulunmak	F.1 Nöbet Heyeti İle Sürekli İletişimde Olmak	F.2 Arızalı Sistem ve Cihazları Bildirmek	F.3 Mesai Saati Dışında Birliğe Gelen Personeli Rapor Etmek	F.4 Kural İhlallerini Bildirmek	F.5 Şüpheli Şahısları ve Olayları Rapor Etmek
G. Personelin Giriş ve Çıkışını Kontrol Etmek	G.1 Kimlik Kontrolü Yapmak	G.2 Silahlı Olup Olmadığını Sormak	G.3 Personelin Beraberindeki Malzemeyi Kontrol Etmek	G.4 Kılık ve Kıyafetini Kontrol Etmek	G.5 Personelin Yanındaki Malzemeleri Kontrol Etmek

A.6 Ziyarete Geline Personele Haber Vermek	A.7 Ziyaretçi Bilgilerini Kayıt Etmek	A.8 Ziyaretçilere Kurallar Hakkında Bilgi Vermek	A.9 Şüpheli Şahıslara Müdahale Etmek	A.10 Ziyaretçiyi Ziyarete Gelen Refakatinde İçeri Almak
B.6 Olmaması Gereken Yerdeki Personeli Çıkarmak	B.7 Nöbet Tutacak Personelin Uygunluğunu Kontrol Etmek	B.8 Sorumluluk Alanı Güvenliğini Kontrol Etmek	B.9 Nöbet Mevkilerinde Bulunan Defterleri Kontrol Ederek İmzalamak	B.10 Kendi Emniyetini Sağlamak
C.6 Birliğe Giren ve Çıkan Araçları Kayıt Etmek	C.7 Nöbete Gidecek Silahların Devir Teslimini Yapmak	C.8 Nöbet Mahalinin Temizliğini ve Düzenini Sağlamak		
F.6 Yetkisini Aşan Durumları Bildirmek				

Genel Bilgi ve Beceriler

Bilgi
Silah Kullanımı
X-Ray Kapı Kullanımı
Acil Durum Uygulamaları
Kişilik Profili
İlk Yardım
El ve Boy Dedektörü Kullanımı
Kapalı Devre Kontrol Sistemi
Düdük ve Megafon Kullanımı
Güvenlik Prosedürleri
KİHBİ Sistemi
Personel Yönetim Bilgi Sistemi
Bilgisayar Uygulamaları
Araç Kullanma
Kayar Kapı Kullanma
Alarm Sistemi

Beceriler

Çeviklik
Fiziki Olarak Yeterli Olabilmek
Titizlik
İletişim Kurabilmek
Soğuk Kanlılık
Zamanı Yönetebilmek
Durumsal Farkındalığı Olabilmek
Silah Kullanabilmek
Planlılık
Uyanıklık
Stres Yönetebilmek
Temsil

Kısaltmalar

GHM
KİHBİ
PYBS
HELİPED
İKK

Araç, Gereç ve Materyaller

Silah ve Şarjör
Kasatura
Miğfer
Kalkan
Çelik Yelek
Hücum Yeleği
Gamsela (Yağmur Koruyucu)
Telsiz
El ve Boy Dedektörü
Megafon
Düdük
Arama Aynası
Bilgisayar
Telefon
Araç
Kayar Kapı
Bariyer
Kapı Kumandası
Kapalı Devre Kamera Sistemi
Alarm Devresi
Yangın Söndürme Devresi

Davranışlar

Nazik Olmak
Sabırlı Olmak
Uyanık Olmak
Profesyonellik
Sakin Olmak
Güvenilir Olmak
Planlı Olmak
Kurallara Uymak
Güvenlik Yönelimli Olmak
Esnek Olmak

Geleceğe Yönelik Eğilimler

Teknolojinin Daha Etkin Kullanılması
Görevde Yükselmek
Atamaya Tabi Olmak
Statü Değişimi
Sözleşme Feshi
Terör Tehdidinin Artması
Savunma Harcamalarının Azaltılması

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Cinsel İstismar: Ulusal Haber Ajanslarına Yansıyan Olgular Üzerinden Bir İnceleme

Investigating The Sexual Abuse Towards Individuals with Mental Disability through Cases That Are Reflected in National Wire Services

Özlem Çelik*
Kübra İpçi**

To cite this article/ Atf için:

Çelik, Ö. ve İpçi, K. (2020). Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar: Ulusal haber ajanslarına yansıyan olgular üzerinden bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 737-753. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.14m

Öz. Cinsel istismar her toplumda, yaş ve cinsiyet ayrımı olmaksızın görülebilmekle birlikte zihinsel yetersizliği olan bireyler cinsel istismar konusunda risk grupları içerisinde yer almaktadır. Çalışmamızda zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar olaylarının ulusal haber ajanslarına yansıyan olgular üzerinden incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanıldı. Bu kapsamda ulusal haber ajanslarının arşivlerinde belirlenen anahtar kelimelerle tarama yapıldı. Ulaşılan olgular içerik analizi yöntemiyle çözümlendi. Frekans analizleri SPSS 22.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirildi. Olguların çoğunluğunun 12-17 yaş aralığındaki kadınlardan oluştuğu görüldü. Cinsel istismara maruz kalma oranının %50 ve üstü engel düzeyine sahip bireylerde daha yüksek olduğu belirlendi. İstismarcıların tamamına yakını erkek ve zihinsel yetersizliği olan bireyin daha önceden tanıdığı kişilerdi. Mağdurun yetersizlik durumunu kullanarak gerçekleştirilen cinsel istismar oranları, fiziksel şiddet kullanarak gerçekleştirilenlerden fazlaydı. Çalışmamızda cinsel istismar olaylarının ergenlik döneminde daha sık görüldüğünün belirlenmesi ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin engel durumunu kullanarak gerçekleştirilen olayların çoğunlukta olması; bireylerin cinsel istismara yönelik farkındalıklarını geliştirmeyi hedefleyen cinsel eğitim programlarına duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel yetersizlik, zihinsel yetersizliği olan birey, cinsel istismar

Abstract. While sexual abuse may be encountered in all societies without regards to age or gender, individuals with intellectual disability are among the risk groups in terms of sexual abuse. Our study aimed to investigate sexual abuse towards individuals with intellectual disability through cases that are reflected in national wire services. The qualitative research method of document analysis was used to obtain the data in the study. In this context, a search was made in the archives of national wire services. The news articles that were reached were analyzed by the method of content analysis based on the categories determined by the researchers. The frequency analyses were carried out using the SPSS 22.0 package software. It was seen that most intellectual disabled individuals who were subjected to sexual abuse were female individuals at the ages of 12 to 17. The rate of being subjected to sexual abuse was found to be higher among individuals with disability degrees of 50% or higher. Almost all abusers were male and those who were previously known by the individual with intellectual disability. The rates of sexual abuses that were carried out by taking advantages of the disability of the victim were higher than those carried out by physical violence. The finding of our study that sexual abuse acts were seen more frequently in the victims' adolescence period and that the majority of these acts were carried out by taking advantage of the victims' disability indicates the necessity of sexual education programs that aim to develop awareness in individuals on sexual abuse.

Keywords: Intellectual disability, intellectual disability individual, sexual abuse

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.05.2019

Düzeltilme Tarihi: 09.01.2020

Kabul Tarihi: 23.04.2020

* Sorumlu Yazar / Correspondence: İstanbul Okan Üniversitesi, Türkiye, ozlemcelik.uibk@gmail.com ORCID: 0000-0002-2507-9689

** İstanbul Okan Üniversitesi, Türkiye, kubraipci@gmail.com ORCID: 0000-0003 2854-6286

Giriş

Cinsel istismar bireyin onayı olmaksızın gerçekleştirilen cinsel içerikli söz ve davranışlar olarak tanımlanmakta; teşhircilik, röntgencilik, cinsel amaçlı dokunma, cinsel içerikli ifadeler kullanma, ilişkiye zorlama gibi eylemler bu kapsamda ele alınmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2012). İstismar türleri içerisinde cinsel istismar belirlenmesi en zor olan, çoğunlukla bildirilmeyen ve uzun dönem ruhsal etkileri en güçlü olanıdır. Alanyazında cinsel istismarın yaygınlığının erkeklerde % 5–8, kadınlarda % 12–17 arasında olduğu (Gorey, 1997; Renteria, 2005) belirtilmekle birlikte bildirim sürecinde yaşanan zorluklar, engelleyici ve gizliliği dayatan toplumsal yaklaşımlar, sistemli olgu kaydı tutulan ülke sayısının çok az olması gibi nedenlerle gerçek oranlar bilinmemekle birlikte (İşeri, 2008), özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde çok daha yaygın olduğu tahmin edilmektedir (World Health Organization Child Maltreatment, 2016).

Cinsel istismara maruz kalan gruplar açısından incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin cinsel istismara maruz kalma oranlarının toplum genelinden daha yüksek olduğu (Lum vd. 2015), özel gereksinimli bireyler içerisinde ise en çok zihinsel yetersizliği olan kişilerin cinsel istismara maruz kaldığı görülmektedir (Bilge ve Bayykal 2010; Gönener, 2010; Pillay, 2012; Bulut, 2018; Spencer vd., 2005). Chave-Cox zihinsel yetersizliği olan bireylerin daha yüksek oranda cinsel istismara maruz kalmasının bilişsel ve sosyal beceri alanlarındaki kısıtlılıklardan kaynaklanıyor olabileceğini bildirmiştir (Chave-Cox, 2014). Bu durum zihinsel yetersizliği olan bireylerin çevredeki kişilere daha kolay güven duyabilmelerine ve cinsel amaçlı kötü niyetli bir yaklaşmayı ilgi ve şefkat amaçlı olanlardan ayırt etmekte zorlanmalarına neden olarak cinsel istismara uğrama risklerini arttırmaktadır (Bilge ve Baykal, 2010).

Cinsel istismarın etkileri bireyin istismarcı ile ilişkisinin yakınlığına, istismarın içeriğine, süresine, bireyin yaşı ve içinde bulunduğu gelişim dönemine ve toplumsal destek kaynaklarının yeterliliğine bağlı olarak değişkenlik gösterir (İşeri, 2008). Sıklıkla kaygı ve somatizasyon bozuklukları, agresyon, uygunsuz cinsel davranışlar, madde kullanımı, uyku bozuklukları, travma sonrası stres bozukluğu, depresyon ve intihar girişimine neden olmaktadır (Bedi vd., 2011; Bernet, 2000; Fergusson, Horwood ve Lynskey, 1996; Hockenberry ve Wilson, 2009; McLeer, Deblinger, Henry ve Orvaschel, 1992; Werner ve Werner 2008; Paolucci, Genius ve Violata, 2001). Toplum geneline hakim olan zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşadıklarını anlamlandırmada zorlanmaları nedeniyle cinsel istismardan daha az etkileneneğine yönelik kanının gerçeği yansıtmadığı bilinmektedir. Soylu ve arkadaşlarının hastane kayıtları üzerinden yürüttükleri çalışmalarında cinsel istismara uğrayan olguların başvuru sırasında yapılan ruhsal durum değerlendirilmelerinde %87,9 oranında ruhsal bozukluk belirlenmiş, zeka düzeyi normal olan ve zihinsel yetersizliği bulunan çocuk ve ergenler arasında istismar sonrası ruhsal bozukluk tanıları ve intihar girişimi varlığı açısından fark bulunmamıştır (Soylu, Şentürk Pılan ve Ayaz, Sönmez; 2012).

Ruhsal sorunlara ek olarak zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismar sonrası bildirim oranlarının daha düşük, gebe kalma ve cinsel yolla bulaşan hastalıklara yakalanma risklerinin ise toplum genelinden yüksek olduğu bilinmektedir (Murphy ve Elies; 2006). Ancak risk grubunda yer alıyor olmalarına rağmen zihinsel yetersizliği olan bireylerde cinsel istismar konusunda çok az sayıda çalışma olduğu, yapılmış çalışmaların ise genellikle tüm istismar türlerini ve yetersizlik gruplarını birlikte ele aldığı görülmektedir. Bu durum zihinsel yetersizliği olan bireylerde cinsel istismara yönelik müdahale ve önleyici girişimler için yol haritası belirlenmesini zorlaştırmaktadır. Çalışmamızda alanyazındaki söz konusu eksiklik göz önüne

alınarak zihinsel yetersizliği olan bireylerde cinsel istismarın basına yansıyan olgular üzerinden incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmamızda nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan ve araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek; 2011). Ülkemizde cinsel istismar konusunda kapsamlı kayıtların yetersizliği ve varolan kayıtlara erişimin de konunun hassasiyeti dolayısıyla özel izinler gerektirmesi nedeniyle çalışma verileri gazeteler ve haber siteleri tarafından kaynak gösterilen ulusal haber ajanslarının arşivleri taranarak toplanmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan olgular içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, sosyal olan içeriklerin belirgin özelliklerini kullanarak belirgin olmayan alanlar ile ilgili çıkarımlar yapmayı sağlayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Gökçe; 2006).

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında ulusal gazeteler ve haber siteleri tarafından kaynak gösterilen ulusal haber ajanslarının arşivleri incelenmiştir. Yalnızca Demirören Haber Ajansı, İhlas Haber Ajansı ve Anadolu Ajansı'nın arşiv haberlerine internet üzerinden erişim imkânı bulunduğu görülmüştür. Bu üç haber ajansının arşivleri "zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismarı, zihinsel yetersizliği olan bireylere tecavüz, zihinsel yetersizliği olan bireye taciz, zihinsel engelli bireye cinsel istismar, zihinsel engelli bireye tecavüz, zihinsel engelli bireye taciz, özürülü bireye tecavüz, özürülü bireye istismar" anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Elde edilen verilerin daha sağlıklı incelenebilmesi için haberlerin çıktısı alınarak tarih sırasıyla dosyalanmıştır. Tekrar olmaması adına her üç ajanstaki haberler birbiriyle karşılaştırıldı ve aynı içeriğe sahip haberlerden sadece bir tanesi incelemeye alınmıştır. Tekrarlı haberlerin alınacağı haber ajansı belirlenirken yapılan taramada habere ulaşılan ilk ajans ölçütü kullanılmıştır. İnternet arşivlerinde anahtar kelimelerle gidilebilen en eski tarihe kadar yapılan tarama sonucunda 2006 - 2018 tarihleri arasında yayınlanan 105 habere ulaşılmıştır.

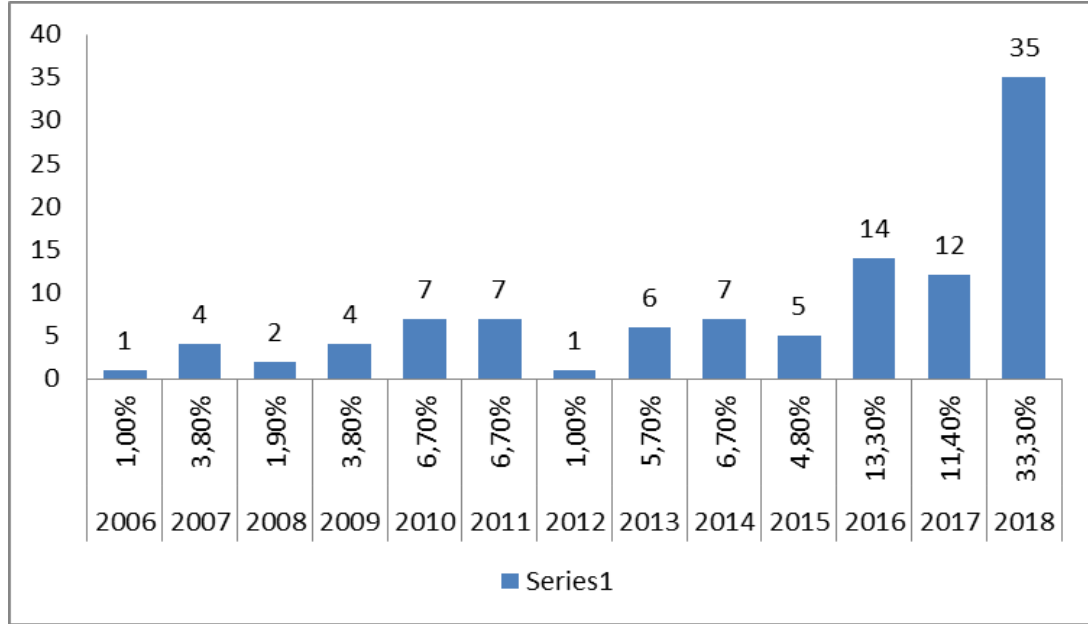
Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Ulusal haber ajanslarının arşivlerinde anahtar kelimelerle gerçekleştirilen tarama sonucunda ulaşılan 105 cinsel istismar olgusu araştırmacılar tarafından bağımsız olarak incelenerek içerik analizi için başlıklar belirlenmiştir. Çalışmada yer alan iki araştırmacının belirlediği başlıklar arasındaki uyum, İftar ve Tekin'in *Gözlemciler arası uyum* = $\frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$ formülü kullanılarak değerlendirildiğinde uyum katsayısının %87,5 olduğu görülmüştür. Araştırmacılar arası güvenilirliğin %80'den yüksek olması dolayısıyla başlıkların analize uygun olduğuna karar verilmiştir (Kırcalı-İftar ve Tekin; 1997). Uyum gösteren "cinsel istismar mağduru zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşı, cinsiyeti, engel düzeyi, yaşam biçimi; istismarı gerçekleştiren kişinin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, mağdura yakınlık derecesi; cinsel istismarın sayısı, gerçekleştiği yer ve gerçekleşme şekli, cinsel istismarın ortaya çıkış biçimi, cinsel istismar sonucu hamilelik yaşanma durumu, mağdur üzerinden maddi kazanç elde etme ve

cinsel istismarın hukuksal sonuçları” başlıkları kapsamında olgular incelenmiştir. Frekans analizleri SPSS 22.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Ulusal haber ajansı arşivlerinden yapılan tarama sonucunda ulaşılan zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik 105 cinsel istismar haberinin yıllara göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir. Yayınlanan haberlerin sayısında 2016 yılı itibarıyla sürekli artış olduğu gözlenmiştir.



Şekil 1. Ulusal Haber Ajanslarına yansıyan zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar haberlerinin yıllara göre dağılımı

Cinsel istismar olaylarının haber ajansı bazında dağılımı incelendiğinde İhlas Haber Ajansı’nda 48 (%45,7), Demirören Haber Ajansı’nda 49 (%46,7) ve Anadolu Haber Ajansı’nda 8 (%7,6) haberin yayımlandığı görülmüştür. Ulusal haber ajansları bazında dağılım Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Basına Yansıyan Cinsel İstismar Olaylarının Haber Ajansı Bazında Dağılımı

		f(105)	%
Cinsel İstismar Haberlerinin Yer Aldığı Ajanslar	Demirören Haber Ajansı	49	46,7
	İhlas Haber Ajansı	48	45,7
	Anadolu Haber Ajansı	8	7,6

Zihinsel yetersizliği olan bireylerde cinsel istismara uğrama oranının kadınlarda (%75,2) erkeklerden (%22,9) daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsel istismara uğrayan zihinsel yetersizliği sahip bireylerin cinsiyetine ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Cinsel İstismara Uğrayan Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Cinsiyeti

	<i>f (105)</i>	%	
Cinsiyet	Kadın	79	75,2
	Erkek	24	22,9
	Bilinmiyor	2	1,9

Cinsel istismara maruz kalan zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşları incelendiğinde en yüksek oranın (%45,7) 12-17 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Olguların 52'si (%45,7) ise reşit olma yaşı olarak kabul edilen 18 yaşın altındaki bireylerden oluşmaktaydı. Cinsel istismara uğrayan zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin yaş dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Cinsel İstismara Uğrayan Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Yaşı

	<i>f (105)</i>	%	
Yaş Aralığı	5-11	4	3,8
	12-17	48	45,7
	18-25	32	30,5
	26 ve üzeri	10	9,6
	Bilinmiyor	11	10,5

Cinsel istismara maruz kalma oranının %50 ve üstü engel düzeyine sahip olan bireylerde (%28,6) %50'den düşük engel düzeyine sahip olanlardan (%3,8) daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsel istismara uğrayan zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin engel düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Cinsel İstismara Uğrayan Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Engel Düzeyi

	<i>f (105)</i>	%	
Engel Düzeyi	%50 altı	4	3,8
	%50 ve üstü	30	28,6
	Bilinmiyor	71	67,6

Cinsel istismara maruz kalan zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin büyük çoğunluğu (%69,5) anne-babasıyla birlikte yaşamakta, 5'i (%4,7) bakımevinde, 4'ü eşiyile (%3,8) ve 1'i (%1) akrabasının yanında kalmaktaydı. Cinsel istismara uğrayan zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin yaşam biçimlerine ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Cinsel İstismara Uğrayan Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Yaşam Biçimi

	<i>f (105)</i>	%	
Yaşam biçimi	Anne-baba ile yaşıyor	73	69,5
	Akrabaları ile yaşıyor	1	1,0
	Evli	4	3,8
	Bakımevinde yaşıyor	5	4,7
	Bilinmiyor	22	21,0

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismarı gerçekleştirenlerin 99'unun (%94,3) erkek, 1'inin (%1) kadın olduğu görülmüştür. 105 haberin 5'inde (%4,8) hem erkek hem de kadın cinsiyetten istismarcı bulunmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismarı gerçekleştiren kişilerin cinsiyet dağılımına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Cinsel İstismarı Gerçekleştiren Kişilerin Cinsiyeti

İstismarcının Cinsiyeti	f (105)		%
	Erkek	99	
Kadın	1		1,0
Kadın ve Erkek	5		4,8

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik istismarı gerçekleştiren kişilerin yaşları incelendiğinde en yüksek oranın (% 27,6) 41 yaş ve üzeri bireylerde olduğu, reşit olma yaşı olarak kabul edilen 18 yaş değerlendirme kriteri olarak alındığında ise istismarcıların %56,1'inin 18 yaşın üzerindeki reşit bireylerden oluştuğu görülmüştür. Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismarı gerçekleştiren kişilerin yaşlarına ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Cinsel İstismarı Gerçekleştiren Kişilerin Yaşı

Yaş aralığı	f (105)		%
	18 altı	4	
18-25	14		13,3
26-40	16		15,2
41 ve üzeri	29		27,6
Bilinmiyor	42		40,0

Haberlerin büyük çoğunluğunda (%81,9) zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismarı gerçekleştiren kişilerin medeni durumuna ilişkin bilgi yer almamaktaydı. İçerikte medeni duruma yer verilen haberler incelendiğinde %13,3'ünün evli, %4,8'inin bekar olduğu görülmüştür. Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismarı gerçekleştiren kişilerin medeni durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Cinsel İstismarı Gerçekleştiren Bireylerin Medeni Durumu

İstismarcının Medeni Durumu	f(105)		%
	Evli	14	
Bekar	5		4,8
Bilinmiyor	86		81,9

Cinsel istismarı gerçekleştiren kişilerin yakınlık derecesi incelendiğinde en yüksek oranı zihinsel yetersizliği olan bireylerin komşuları (%25,7) oluşturmuştur. Bunu sırasıyla mahalle esnafları (%16,2), diğer kişiler (%14,3), akrabalar (%8,6), arkadaşlar (%7,6), aile üyeleri (%4,8) ve mağdurun öğretmenleri (%3,8) izlemiştir. Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismarı gerçekleştiren kişilerin yakınlık derecesine ilişkin bilgiler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Cinsel İstismarı Gerçekleştiren Bireylerin Mağdura Yakınlık Derecesi

	<i>f (105)</i>	<i>%</i>
İstismarcının Yakınlık Derecesi	Aile üyesi*	4,8
	Akraba	8,6
	Arkadaş	7,6
	Öğretmen	3,8
	Komşu	25,7
	Mahalle esnafı**	16,2
	Diğer***	14,3
	Bilinmiyor****	19,0

*Aile üyesi ifadesi anne-baba ve kardeşleri kapsamaktadır.

** Mahalle Esnafı günlük ihtiyaçların karşılanması için sıkça gidilen fırın, bakkal vb. işletmelerin sahiplerini ifade etmek için kullanılmıştır.

***Diğer kişiler zihinsel yetersizliği olan bireyin daha önce tanımadığı, olay günü karşılaştığı kişileri kapsamaktadır.

**** Bilinmiyor ifadesi istismarı gerçekleştiren kişi veya kişilerin mağdura yakınlığı ile ilgili bilginin yer almadığı haberleri kapsamaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik gerçekleştirilen cinsel istismar olaylarında istismara uğrama sayısı bir kez ve birden fazla olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Birden fazla gerçekleştirilen istismar eylemi (%50,5) bir kez gerçekleştirilenlerden (%35,2) yüksek bulunmuştur. Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik gerçekleştirilen cinsel istismar olaylarının sayısına ilişkin bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Gerçekleştirilen Cinsel İstismar Olaylarının Sayısı

	<i>f(105)</i>	<i>%</i>
Cinsel İstismara Uğrama Sayısı	Bir kez	35,2
	Birden fazla	50,5
	Bilinmiyor	14,3

Ulusal haber ajanslarına yansıyan 105 cinsel istismar olayının 24'ünün (% 22,9) ıssız / ormanlık alanlarda, 19'unun (%18,1) istismarcının evinde, 12'sinin (%11,4) mağdurun evinde, 6'sının (%5,7) çeşitli işyerlerinde, 3'ünün (% 2,9) zihinsel yetersizliği olan bireyin okulunda gerçekleştiği; rehabilitasyon merkezi ve parklarda 2'ser (%1,9), yurt hastane ve halk eğitim merkezinde 1'er (%1) olayın yaşandığı görüldü. Haberlerin 34'ünde (%32,4) istismarın yaşandığı yere ilişkin bilgi bulunmamaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar olaylarının gerçekleştirildiği yerlere ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Cinsel İstismar Olaylarının Gerçekleştirildiği Yerler

	<i>f(105)</i>	<i>%</i>
Cinsel İstismarın yaşandığı yer	Issız/ormanlık alan	22,9
	İstismarcının evi	18,1
	Mağdurun evi	11,4
	İşyeri	5,7
	Okul	2,9
	Rehabilitasyon merkezi	1,9

Park	2	1,9
Halk eğitim merkezi	1	1,0
Yurt	1	1,0
Hastane	1	1,0
Bilinmiyor	34	32,4

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismarın gerçekleşme biçimleri fiziksel tehdit ile gerçekleştirilenler ve yetersizlik durumunun özelliklerini amaç doğrultusunda kullanma olmak üzere iki kategoride incelenmiş ve yetersizlik durumunu kullanarak cinsel istismar gerçekleştirme oranı (%35,2) fiziksel tehdit ile gerçekleşenlerden (%1,4) daha yüksek bulunmuştur. İstismarın gerçekleşme biçimlerine ilişkin bilgiler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Cinsel İstismarın Gerçekleşme Biçimi

	<i>f (105)</i>	%
Cinsel İstismarın gerçekleşme biçimi		
Fiziksel tehdit ile	33	31.4
Engel durumunu kullanarak	37	35.2
Bilinmiyor	35	33.3

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar olaylarının ortaya çıkış biçimleri incelendiğinde sırasıyla mağdur beyanı (%34,3), olay esnasında çevredekiler tarafından fark edilme (%19,0), hamilelik (%11,4), mağdurun ailesinin beyanı (%12,4) ve zihinsel yetersizliği olan birey için polise kayıp bildiriminde bulunulmasının (%2,9) etkili olduğu görülmüştür. Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar olaylarının ortaya çıkışına ilişkin bilgiler Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Cinsel İstismar Olaylarının Ortaya Çıkış Şekilleri

	<i>f (105)</i>	%
Cinsel istismarın Ortaya Çıkış Biçimi		
Mağdur beyanı	36	34,3
Aile beyanı	13	12,4
Olay anında görülme	20	19,0
Hamilelik	12	11,4
Kayıp başvurusu sırasında	3	2,9
Bilinmiyor	21	20,0

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar olaylarının yaşandığı yerleşim birimlerinin özellikleri incelendiğinde il-ilçe merkezlerinde (%83,8), köy, kasaba, belde gibi kırsal alanlara (%14,3) göre daha fazla olay yaşandığı belirlendi. Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar olaylarının yaşandığı yerleşim birimlerine ilişkin bulgular tablo 14’te sunuldu.

Tablo 14.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Cinsel İstismar Olaylarının Yaşandığı Yerleşim Birimleri

	<i>f(105)</i>	%
Cinsel İstismarın		
Köy/kasaba/belde	15	14,3

Yaşandığı Yerleşim Birimi	İl-ilçe merkezi	88	83,8
	Bilinmiyor	2	1,9

Ulaşılan haberde cinsel istismar sonrası hamilelik durumu incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan 79 kadının 16'sının (%20,8) hamile kaldığı görülmüştür. Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik gerçekleştirilen cinsel istismar olayları sonrası hamilelik durumuna ilişkin bilgiler Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15.

Cinsel İstismara Uğrayan Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin İstismar Sonrası Hamilelik Durumu

		<i>f(79)</i>	%
Cinsel İstismar Sonucu Oluşan Hamilelik	Yok	58	72,7
	Var	16	20,8
	Bilinmiyor	5	6,5

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik gerçekleştirilen 105 cinsel istismar olgusu hukuksal süreç açısından incelendiğinde istismarcıların 32'si (%30,5) hakkında soruşturma başlatıldığı, 5'inin (%4,8) tutuksuz, 46'sının (%43,8) tutuklu yargılandığı, 2'sinin (%1,9) 5-10 yıl arasında, 9'unun (% 8,6) 10 yılın üzerinde hapis cezası aldığı, 8'inin (%7,6) serbest bırakıldığı ve 2'si (%1,9) hakkında da herhangi bir işlem yapılmadığı görülmüştür. Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik gerçekleştirilen cinsel istismar olaylarının hukuksal açıdan nasıl sonuçlandığına ilişkin bulgular Tablo 16 'da verilmiştir.

Tablo 16.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Cinsel İstismar Olaylarının Hukuksal Sonuçları

		<i>f (105)</i>	%
Cinsel İstismar Olaylarının Hukuksal Sonuçları	Soruşturma başlatıldı	32	30,5
	Tutuksuz yargılama	5	4,8
	Tutuklu yargılama	46	43,8
	Hapis cezası 5 yıldan az	0	0
	Hapis cezası 5-10 yıl	2	1,9
	Hapis cezası 10 yıldan fazla	9	8,6
	Tahliye	8	7,6
	İşlem yapılmadı	2	1,9
	Bilinmiyor	1	1,0

Sonuç ve Tartışma

Ulusal haber ajanslarından anahtar kelimeler ile gerçekleştirilen tarama sonucunda ulaşılan olgular yayınlanma tarihlerine göre incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar haberlerinde son yıllarda artış olduğu, incelenen 105 haberin 81'inin (%58) 2016 yılı ve sonrasında yayınlandığı görülmüştür. Şiddeti Önleme ve Rehabilitasyon Derneği ve Acıbadem Üniversitesi Suç ve Şiddetle Mücadele Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin Çocuk İstismarına Yönelik Raporu da bulgularımızla örtüşür nitelikte dünyada son 4 yılda taciz veya şiddet uygulamalarının %90 arttığını bildirmektedir (Çocuk İstismarına Yönelik Rapor, 2016).

Bu artış üzerinde olay sayısının fazlalaşmasının yanısıra toplumda cinsel istismara yönelik farkındalığın yükselmesinin, cinsel istismara uğrayan bireyler ve yakınlarının bildirimde bulunmaya yönelik cesaretlerinin artmasının ve iletişim olanaklarının yaygınlaşmasının da etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmamız kapsamında değerlendirmeye alınan olgularda cinsel istismara uğrayan zihinsel yetersizliği olan bireylerin %75'inin kadın; İstismarı gerçekleştiren bireyler incelendiğinde ise %94'ünün erkek olduğu görülmüştür. Alanyazında da bulgularımızla paralel şekilde cinsel istismar mağdurlarını ağırlıklı olarak kadınlar oluştururken (Ayaz, Ayaz ve Soylu vd., 2012; Karakaya vd., 2006; Soylu vd., 2012; Steiner ve Karnik, 2007; Şenol vd.,2016), cinsel istismarı gerçekleştiren bireylerin büyük çoğunluğunun erkek cinsiyetinden olduğu bildirilmektedir (Ayaz vd., 2012; Erdoğan vd., 2011; Gökçe, İmren, Ayaz, Yusufoglu ve Rodopman Arman, 2013; Karakaya vd., 2006).

Cinsel istismara uğrayan zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaş dağılımına bakıldığında mağdurların 52'sinin (%49,5) 18 yaşın altında olduğu görülmektedir. Yaş aralığı olarak değerlendirildiğinde ise en yüksek oran 12-17 yaş aralığındadır (% 45,7). Vadysinghe ve arkadaşlarının, zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar olaylarını inceledikleri çalışmalarında bulgularımızla benzer nitelikte cinsel istismara uğrayan zihinsel yetersizliği olan bireylerin çoğunluğunu (%48,78) 11-20 yaş aralığındakiler oluşturmaktadır (Vadysinghe vd., 2017). Söz konusu yaş aralığı ergenlik dönemine denk gelmekte, zihinsel yetersizliği olan bireylerin fiziksel olarak yetişkin görünümü kazanmaları ve cinsel farkındalık geliştirmeye başlamaları bu dönemde olmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ailelerinin çeşitli kültürel kaygılar, cinsel eğitimin bireyin cinsel ilgisini arttıracacağı düşüncesi, kendilerini cinsel eğitim verme konusunda yetkin hissetmemeleri gibi nedenlerle çocuklarına cinsel eğitim vermekten kaçınmaları (Çelik, 2017) ve zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik damgalayıcı toplumsal tutum (Konuk Er, 2016) zihinsel yetersizliği olan bireylerin ergenlik dönemi değişimlerine uyum sağlamalarını ve kötü niyetli yaklaşımların farkına vararak reddedici tutum gösterme becerisi kazanmalarını zorlaştırmaktadır.

Cinsel istismara uğrayan zihinsel yetersizliği olan bireylerin engel düzeyi incelendiğinde cinsel istismara maruz kalma oranının %50 ve üstü yetersizlik düzeyine sahip kişilerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgunun yetersizlik düzeyi yüksek olan bireylerin sosyal davranışları yorumlamada güçlük çekmeleri nedeniyle kendilerine yönelik yaklaşımların barındırdığı kötü niyeti algılamakta zorlanmaları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Bilge ve Baykal, 2010). Ayrıca hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bireyler cinsel davranışlarını kontrol etmede önemli bir sorun yaşamazken orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin bu konuda yardıma gereksinim duyması istismara maruz kalma oranlarını arttırmış olabilir (Tepper, 2001).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler genellikle aileleri ile birlikte yaşamaktadır (Vadysinghe vd., 2017; Uğur vd., 2012). Çalışmamızda da cinsel istismara uğrayan zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin birlikte yaşadıkları kişilere ilişkin veriler incelendiğinde büyük çoğunluğunun (%69,5) anne, baba ve kardeşleri ile birlikte yaşadığı görülmektedir. Bu yüksek oran zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin çoğunlukla aileleri ile birlikte yaşamalarıyla ilişkili olabileceği gibi cinsel istismar olaylarının daha çok mağdurun daha önceden tanıdığı ve güvendiği kişilerce gerçekleştiriliyor olması ve cinsel istismarı gerçekleştiren tanıdık kişiler içerisinde aile üyelerinin de yer alması ile de ilişkili olabilir. Vadysinghe ve arkadaşlarının çalışmasında cinsel istismara uğrayan zihinsel yetersizliğe sahip 82 bireyin %93'ünün istismarı gerçekleştiren kişiyi

daha önceden tanıdığı belirlenmiştir (Vadysinghe vd., 2017). Çalışma kapsamında incelediğimiz olgularda aile üyelerince gerçekleştirilen istismar oranı %13,4'tür. Yektaş ve arkadaşlarının çalışmasında bu oran %25,5 bulunmuştur (Yektaş, Tufan, Büken, Çetin ve Yazıcı, 2018). Soylu ve arkadaşlarının çalışmalarında ise zihinsel yetersizliği olan bireylerde istismarcının aile bireyleri ve yakın akrabalar arasından olma oranı %14,7 iken diğer grupta oran (22,7) daha yüksektir (Soylu vd., 2012). Çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismarı gerçekleştiren aile ve akrabalar dışındaki kişilerin mağdura yakınlık derecelerinde en yüksek oranı komşuların oluşturduğu, bunu mahalle esnafının izlediği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle cinsel istismarı gerçekleştiren kişilerin çoğunlukla daha önceden mağdurun tanıdığı kişiler olmakla birlikte, zihinsel yetersizliği olan bireylerde istismarcının aile ve birinci dereceden akrabalar arasından olma oranının genel popülasyondan daha az olduğu söylenebilir.

Çalışmamızda zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar olaylarının ortaya çıkış şekilleri incelendiğinde en yüksek oranın mağdur beyanı ile ortaya çıkan olaylarda (%34,3) olduğu saptanmıştır. Ancak bu oran genel popülasyonla karşılaştırıldığında düşük kalmaktadır. Soylu ve arkadaşlarının çalışmasında cinsel istismarı bildirme oranı zihinsel yetersizliği olmayan bireylerde %57,8 iken zihinsel yetersizliği olan bireylerde %25,5 olarak saptanmış ve iki grup arasında oluşan fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Soylu vd., 2013). Zihinsel yetersizliği olan bireylerde bildirim oranlarının genel popülasyondan düşük olmasının, yaşadıklarının anlamlandırmada zorlanma, utanma, suçluluk, dışlanma korkuları, istismarcılar arasında aile üyeleri ve birinci dereceden akrabaların yer alması, zihinsel yetersizliği olan bireylerin beyanlarının aileler ve ilgili kuruluşlar tarafından dikkate alınmaması, ailelerin cinsel istismar konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması ve kültürel normlar nedeniyle olayı gizleme yoluna gidebilmeleri, istismarcıların olayı bildirmemesi için mağdurları tehdit etmesi, cinsel istismara uğrama durumu söz konusu olduğunda başvurulacak kurumlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmama vb. nedenlerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Beyazıt ve Ayhan, 2015; Chavecox, 2014; Keser, Odabaş ve Elibüyük, 2010).

Cinsel istismarı kanıtlamak bazı durumlarda güç olmaktadır bu nedenle süreçte mağdur beyanı esas alınmaktadır. Sadece mağdurun beyanı ile harekete geçmenin yeterli kanıt olmadan işlem başlatılması anlamına geleceği düşünülebilir ancak Trocme ve Bala'nın çalışmasında yapılan bildirimlerin yalnızca %4'ünün kasıtlı asılsız beyanlardan oluştuğu belirlenmiştir (Trocme ve Bala 2005). Alanyazında zihinsel yetersizliği olan bireylerle bu konuda gerçekleştirilen bir çalışma olmamakla birlikte kurgusal suç iddiasında bulunma olasılıklarının düşük olduğu tahmin edilmektedir. Bu iki durum birlikte değerlendirildiğinde zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara yönelik iddialarının ciddiyetle ele alınarak, vakit kaybetmeden ilgili birimlere aktarılmasının yerinde bir adım olacağı görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bildirim oranlarını arttırmak için yaş ve gelişim dönemlerine uygun şekilde cinsel eğitim verilmesi, bu eğitimin kapsamı içerisinde cinsel istismara yönelik farkındalığı arttırmayı sağlayacak içeriklerin yer alması ve bu içeriklerin somut durum ve görsellerle desteklenmesi (Çelik, 2017) gerekmektedir. Çalışmamızda istismarın ortaya çıkmasında mağdurun beyanının yanı sıra aile / akraba bildirimleri (%12,4) ve olay esnasında çevredekiler tarafından durumun fark edilmesinin (% 19,0) de etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle zihinsel yetersizliği olan bireylere eğitim verilirken sürece aile ve etkileşim içinde bulunan kişilerin de dahil edilmesinin ve toplumsal bilinci arttırmaya yönelik farkındalık geliştirme çalışmalarının yaygınlaştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir (Lundgren vd. 2015).

Çalışmamızda cinsel istismar olaylarının sıklıkla istismarcının ya da zihinsel yetersizliği olan bireylerin evinde gerçekleştiği görüldü. Vadysinghe ve arkadaşlarının çalışmalarında da bulgularımızla benzer şekilde zihinsel yetersizliği olan bireyin evinde gerçekleşen cinsel istismar oranı %53,6, istismarcının evinde gerçekleşen cinsel istismar oranı ise %30,5 bulunmuştur (Vadysinghe vd., 2017). Pek çok ülkede zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik damgalama, sosyal destek ve destekli istihdam olanaklarının yetersizliği gibi nedenlerle bireyler zamanının çoğunu evde geçirmektedir. Bazen de ailelerin güvenlik endişeleri evde geçirilen süreyi arttırmaktadır. Ancak zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismarı gerçekleştiren kişilerin aile üyeleri ve yakın akrabalar arasından da çıkabilmesi ve mağdurun evinde yaşanan olayların istismarın gerçekleştiği yerler içerisinde ilk sıralarda yer alıyor olması zihinsel yetersizliği olan bireylerin evlerinde sanıldığı kadar güvende olmadıklarını göstermektedir. İzole etmek yerine koruyucu önleyici girişimlerle destekleyerek zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplum içerisinde var olmalarını sağlamaya yönelik girişimlerin daha etkin olacağı düşünülmektedir.

Çalışmamızda zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar olaylarının il ve ilçe merkezlerinde (%83,8) köy, kasaba belde vb kırsal alanlara (%14,3) oranla daha sık gerçekleştiği belirlenmiştir. İl ve ilçe merkezlerindeki yüksek oran üzerinde bu yerleşim birimlerinde daha çok olay yaşanmasının yanı sıra nüfusun yoğun olması, merkezi yerlerde cinsel istismara yönelik daha yüksek farkındalık düzeyi ve bildirim sonucu oluşabilecek etiketlemelerin daha az hissedilir olacağı düşüncesinin de etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Ulaşılan haberler zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar olaylarının niteliği açısından incelendiğinde 8 haberde (%7,6) mağdur üzerinden istismarcıların maddi kazanç elde ettiği (fuhuşa zorlama vb.) saptanmıştır. Soylu ve arkadaşlarının çalışmalarında cinsel istismara uğrayan 234 çocuk ve ergenin 10'unun (%4,3), Öztop ve Özcan'ın (2010) çalışmalarındaki 127 çocuk ve ergenin 1'inin (%0,8) fuhuşa sürüklendiği belirlenmiştir. Örneklem sayıları ve özelliklerindeki farklılık nedeniyle karşımıza değişik oranlar çıkıyor olsa da cinsel istismar olaylarına ekonomik istismarın eşlik etme oranının düşük olduğu görülmektedir. Ancak mağdurların para elde etme amacıyla kullanılması aynı zamanda tekrarlı cinsel istismar olduğundan oranların yükselmesinin önüne geçilmesi ciddi önem taşımaktadır.

Çalışmamızda cinsel istismara uğrayan zihinsel yetersizliği olan 79 kadının 16'sında (%20,8) cinsel istismar sonrası hamilelik yaşandığı belirlendi. Alanyazın incelendiğinde cinsel istismar sonrası hamilelik oranlarının zihinsel yetersizliği olan bireylerde genel popülasyondan daha yüksek olduğu görülmektedir (Bilge ve Baykal, 2010; Murphy ve Elies, 2006). Vadysinghe ve arkadaşlarının (2017) zihinsel yetersizliği olan 82 bireyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında cinsel istismar sonucu oluşan hamilelik oranı %23,2 olarak bildirilmiştir. Soylu ve arkadaşlarının çalışmasında zihinsel yetersizliği olan bireylerde istismar sonrası hamilelik oranı %11,8 iken genel grupta bu oran %1,9 bulunmuştur (Soylu vd., 2013). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşadıklarını kavramakta zorlanmalarının ve bildirimde bulunmada yaşanan güçlüklerin önlem alınmasını geciktirerek gebelik oranlarını yükselttiği düşünülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerde evlilik veya aktif cinsel yaşama sahip olma oranlarının düşük olması nedeniyle süregelen doğum kontrol yöntemlerini kullanmıyor olmaları da bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerde bildirim sürecinde yaşanan zorluklar çoğu olgunun gizli kalmasına sebep olmakta, hamilelik sonucu fark edilen vakalar olmaktadır. Hamilelik durumu genellikle zihinsel yetersizliği olan bireylerin aile ve yakın çevrelerinin bedensel

değişimlerini gözlemlemesi sonucu gerçekleştiğinden çoğunlukla yasal kürtaj süresi geçmekte ve zihinsel yetersizliği olan bireyler cinsel istismarın travmasına ek olarak gebelik ve doğum sürecini de yaşamak zorunda kalmaktadır. Bu ikincil travmanın önüne geçilebilmesi adına zihinsel yetersizliği olan bireylere cinsel eğitim verilerek bedensel değişimlerine ve cinsel istismara yönelik farkındalık kazanmalarına yönelik adımlar atılması gereklidir (Çelik, 2017).

Cinsel istismar olaylarının hukuksal sonuçları incelendiğinde en ağır cezaların verildiği ülkelerin ABD ve İngiltere olduğu, Türkiye'nin de üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir (Çocuk İstismarına Yönelik Rapor, 2016). Türkiye'de zihinsel yetersizliği olan bireylerde cinsel istismar olayları "mağdurun beden ve ruh bakımından kendini savunamayacak durumda olması" ifadesi kapsamında değerlendirilmekte ve cezaların yarı oranında arttırılarak hükme bağlanması beklenmektedir. Çalışmamızdaki 105 olgunun hukuksal süreci incelendiğinde istismarcıların 9'unun (%8,6) 10 yılın üzerinde, 2'sinin (%1,9) ise 5-10 yıl arasında hapis cezası aldığı ve 83 kişinin (%78,1) yargılama sürecinin devam ettiği belirlenmiştir. Yargılama süreci devam eden kişilerin en yüksek oranı oluşturmasının genellikle olaylar ilk gerçekleştiğinde basına yansımaları ve takip haberlerinin azlığı sebebiyle veri kaynağımız olan ulusal haber ajanslarına yansımamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismarı ulusal haber ajanslarına yansıyan olgular üzerinden incelediğimiz çalışmamızda olgular haber içeriğinde yer alan bilgiler doğrultusunda incelenebilmiş, haber metni yayımlandıktan sonra süreçle ilgili yeni bir haber yapılmamış ise olayın ortaya çıkma anından sonraki gelişmeler hakkında bilgi edinilememiştir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismar sonrasında yaşadıkları süreçlerin belirlenebilmesi için boylamsal çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynaklar / References

- Ayaz, M., Ayaz, A. B. ve Soylu, N. (2012). Çocuk ve ergen adli olgularda ruhsal değerlendirme. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 33-40.
- Bedi, S., Nelson, E. C., Lynskey, M. T., Mc Cutcheon, V. V., Heath, A. C., Madden, P. A., & Martin, N. G. (2011). Risk for suicidal thoughts and behavior after childhood sexual abuse in women and men. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 41(4), 406-415.
- Beyazıt, U. ve Bütün-Ayhan, A. (2015). Türkiye’de yaşanmış çocuğun mağdur olduğu cinsel istismar olgularını konu alan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 443-453.
- Bilge, A. ve Baykal, Z. (2010). *Zihinsel engelli birey ve cinsellik*. Etki Matbaacılık. İzmir, Türkiye.
- Bulut S., & Karaman H. B. (2018). *Sexual, physical and emotional abuse of individuals with disabilities*. Ankara Üniversitesi Yayınları, Türkiye.
- Chave-Cox, R. S. (2014). Forensic examination of the mentally disabled sexual abuse complainant. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 25, 71-75.
- Child Maltreatment. 2014. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/> [Erişim Tarihi: 10.12.2014].
- Çelik, Ö. (2017). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinselliği ile ilgili çalışmalar yapan uzman görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(17), 113-132.
- Çelik, Ö. (2017). Zihinsel yetersizliği olan çocukların cinselliği hakkında annelerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 211-234.
- Çetin, F. Ç., Pehlivanürk, B., Ünal, F., et al. (Editörler). *Çocuk ve ergen psikiyatrisi temel kitabı*. İşeri E. *Cinsel istismar*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği, (1.baskı). 2008;470-477.
- Erdoğan, A., Tufan, E., Karaman M. G. vd. (2011). Türkiye’nin dört farklı bölgesinde çocuk ve ergenlere cinsel tacizde bulunan kişilerin karakteristik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12, 55-61. Erişim Tarihi: 21.09.2016.
- Fergusson D.M., Horwood, L.J., & Lynskey, M.T. (1996). Child-hood sexual abuse and psychiatric disorder in young adulthood: II. Psychiatric outcomes of child-hood sexual abuse. *Journal American Academy Child Adolescence Psychiatry*, 35, 1365-1374.
- Gilbert, R., Widom, C.S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Child maltreatment 1. Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *Lancet*, 373, 68-81.
- Gorey, K. M., & Leslie, D. R. (1997). The prevalence of child sexual abuse: Integrative review adjustment for potential response and measurement biases. *Child Abuse & Neglect*, 21(4), 391-398.
- Gökçe İmren, S., Ayaz, A. B., Yusufoglu, C. ve, Rodopman Arman, A. (2013). Cinsel istismara uğrayan çocuk ve ergenlerde klinik özellikler ve intihar girişimi ile ilişkili risk etmenleri. *Marmara Medical Journal*, 26,11-16.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gönener, H. (2010). Zihinsel engelli çocuklarda ihmal-istismar ve hemşirelik bakımı. *Journal of Experimental and Clinical Medicine*, 27(4), 137-143.
- Karakaya I., Coşkun A, Ağaoğlu B, vd. (2006). Cinsel istismara maruz kaldığı bildirilen olguların ruhsal değerlendirme sonuçları. *Adli Tıp Bülteni*, 11(2), 53-58. doi: 10.17986/blm.2006112607.
- Keser, N., Odabaş, E. ve, Elibüyük, S. (2010). Ana-babaların çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 4(3), 150-157.
- Kircaali İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Lundgren, R., & Amin, A. (2015). Addressing intimate partner violence and sexual violence among adolescents: Emerging evidence of effectiveness. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), 42-50.
- McLeer, S. V., Deblinger, E., Henry, D., & Orvaschel, H. (1992). Sexually abused children at high risk for post-traumatic stress disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(5), 875-879.
- Murphy, N. A., & Elias, E. R. (2006). Sexuality of children and adolescents with developmental disabilities. *Pediatrics*, 118(1), 398-403.

- Öztop, D. B. ve, Özcan, Ö. Ö. (2010). Cinsel istismar vak'alarının sosyodemografik ve klinik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Yeni Symposium*, 48(4), 270-276.
- Paolucci, E. O., Genius, M. L., & Violata, C. (2001). A meta-analysis of the published research on the effects of child sexual abuse. *Journal Psychology*, 135, 17-36.
- Rapor, Ç. İ. Y. (2016). Şiddeti önleme ve rehabilitasyon derneği & acıbadem üniversitesi suç ve şiddetle mücadele uygulama ve araştırma merkezi.
- Renteria, S. C. (2005). Sexual abuse of female children and adolescents--detection, examination and primary care. *Therapeutische Umschau. Revue Therapeutique*, 62(4), 230-237.
- Soylu, N., Alpaslan, A. H., Ayaz, M., Esenyel, S. & Oruç, M. (2013). Psychiatric disorders and characteristics of abuse in sexually abused children and adolescents with and without intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(12), 4334-4342.
- Soylu, N., Şentürk Pılan, B., Ayaz, M. ve Sönmez, S. (2012). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerde ruh sağlığını etkileyen etkenlerin araştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(4), 292-298.
- Spencer, N., Devereux, E., Wallace, A., et.al. (2005). Disabling conditions and registration for child abuse and neglect: a population-based study. *Pediatrics*, 116, 609-613.
- Şenol, E., Meral, O., Sertöz, Ö. Ö., Altıntoprak, A. E., Coşkunol, H., & Güler, H. (2016). Cinsel saldırı olguları için düzenlenen adli psikiyatrik raporların incelenmesi. *Adli Tıp Bülteni*, 21(3), 159-166.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8.baskı)Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Trocme, N. & Bala, N. (2005). False allegations of abuse and neglect when parents separate. *Child Abuse & Neglect*, 29(12), 1333-1345.
- Uğur, Ç., Şireli, Ö., Esenkaya, Z., vd. (2012). Cinsel istismar mağdurlarının psikiyatrik değerlendirmesi ve izlemi: Son dört yıllık deneyim. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 19(2), 81-86.
- Vadysinghe, A. N., Dassanayaka, P. B., Sivasubramaniam, M., Senasinghe, D. P. P., Samaranayake, A. N., & Wickramasinghe, W. M. M. H. P. (2017). A study on sexual violence inflicted on individuals with intellectual developmental disorder. *Disability and Health Journal*, 10(3), 451-454.
- Werner, J., & Werner, M. C. M. (2008). Child sexual abuse in clinical and forensic psychiatry: A review of recent literature. *Current Opinion in Psychiatry*, 21(5), 499-504.
- Child Maltreatment.(2016). World Health Organization.
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/>.
- Yektaş, Ç., Tufan, A. E., Büken, B., Çetin, N. Y.ve Yazıcı, M. (2018). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerde istismar ve istismarcıya ilişkin özelliklerin ve psikopatoloji ile ilişkili risk etkenlerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(5), 501-8.

Yazarlar

Dr. Öğr.Üyesi Özlem Çelik, İstanbul Okan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Bölüm Başkanı olarak çalışmaktadır. Lisans, yüksek lisans ve doktora derecesini Özel Eğitim (Zihinsel Engellilerin Eğitimi) alanında almıştır. Özel eğitim alanında (zihinsel yetersizlik, otizm ve selabral palsi) akademik çalışmalarını yürütmektedir.

Öğr.Gör. Kübra İpçi, İstanbul Okan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktadır. Lisans derecesini Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, yüksek lisans derecesini Ruhsal Rehabilitasyon alanında almıştır. Doktora eğitimine devam etmekte, özel eğitim ve ciddi ruhsal hastalıklar alanında akademik çalışmalarını yürütmektedir.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Çelik, İstanbul Okan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü
E mail: ozlemcelik.uibk@gmail.com

Öğr.Gör. Kübra İpçi, İstanbul Okan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü
E mail: kubraipci@okan.edu.tr

Summary

Purpose. Sexual abuse is a concept that covers all sexual acts carried out by use of force. Among its other types, sexual abuse is the one that is most difficult to detect, mostly unreported, and yet having most intense long-term psychological effects. While the effects of sexual abuse vary according to the degree of the individual's closeness to the abuser, the nature of the occurrence of abuse, its duration, the individual's age and the developmental period and the sufficiency of the social support resources, it causes such psychological problems as anxiety and somatization disorders, aggression, improper sexual behaviour, substance abuse, sleep disorders, post-traumatic stress disorder, depression and suicide attempt. Although in related literature it is reported that sexual abuse extends over a ratio of 5 – 8% and 12 – 17% among males and females, respectively, it is estimated to be much higher in especially underdeveloped and developing countries, the actual figures remaining unknown due to such reasons as the difficulties experienced during the course of reporting, social tendencies to prevent people from reporting such cases and to impose secrecy, and fewness of the countries in which systematic case reports are kept. While it can be encountered regardless of age or gender in all societies while it may be encountered in all societies without regards to age or gender, individuals with mental disability are among the risk groups in terms of sexual abuse as they find it difficult to comprehend the content of the advances coming from their environment. Our study aimed to investigate the sexual abuse towards individuals with intellectual disability through cases that are reflected in national wire services.

Method. In this study, document analysis method which is one of the qualitative methods and consists of the analysis of the written materials including information about the targeted subjects is employed to examine the sexual abuse incidents of individuals with intellectual disabilities over the cases mentioned in the national press agencies. In this context, the databases of the national news agencies cited by national newspapers and on the internet were examined. Demirören, İhlas and Anadolu News Agencies were only found to be accessible among the other online news agencies and the data of the present study were searched and collected through the newest and the oldest cases and news under the following titles and tags: “sexual abuse of individuals with intellectual disability”, “rape cases of individuals with intellectual disability”, “harassing the individuals with intellectual disabilities”, “sexually abused intellectually disabled people” and so on. In order to have an accurate and ethical examination and analysis of the cases, the data included on the internet sites of the online news agencies were printed out and filed according to the date and time of the occurrence of the sexual abuse. With the purpose of avoiding the repetition and including the same news repeatedly, the news published online by all the three news agencies were compared with each other and only one of the news with the same content was included and examined in the present study. During this process, among the news with the same content, the one with the oldest publishing date was considered and included in the data. As a result of the internet search in the archives with key words, 105 news articles were received and these news articles were examined with content analysis method by researchers under the following titles; “age, gender, level of disability, marital status of the sexually abused individuals with intellectual disability, the degree of affinity to victim, the number of abuse, the setting of abuse, type of abuse, the financial gain on the victim and the legal results of the crime”.

Content analysis is defined as a method used to make inferences related to the areas that are not clear by employing the unique features of social content to investigate the social truth. In the

process of testing the reliability of the aforementioned titles and tags, İftar and Tekin's inter-observation agreement = $[(\text{consensus}) / (\text{consensus} + \text{dissensus}) \times 100]$ formula was used and the consensus coefficient of the researchers was found to be 87,5%. The consensus coefficient is above 80% and this means that the titles and tags determined for the study are convenient. The frequency analysis of the data collected was performed by using SPSS 2.0 version.

Results. In the current study, it is found that there has been a continuous increase in the number of news about sexual abuse since 2016. It was seen that most intellectually disabled individuals who were subjected to sexual abuse were females between the ages of 12 to 17. The rate of being subjected to sexual abuse was found to be higher among individuals with disability (50%).

The repetitive sexual abuse cases (50,5%) outnumbered the ones which happened for once (35,2%). Most of the sexual abuse victims with intellectual disability (69,5%) lived with their families. Almost all the abusers were male and known to the individuals with intellectual disabilities. Most of the abusers were 40 years old and above, married and had children. The rate of sexual abuses that were carried out by taking advantages of the disability of the victim was higher than those carried out by physical violence. It was found that unfrequented countryside woods area (22,9%) was preferred most by the abusers to be the place of the crime, which was followed by the abusers' and victims' abode with the ratios of 18,1% and 11,4%, respectively. This study concluded that 16 of 79 intellectually disabled women got pregnant after the rape. When the judicial processes of sexual abuse cases were examined, it was seen that 43,8% of the abusers were jailed pending trial, and in 11 different cases 10,5% of the abusers were sentenced to imprisonment.

In line with the relevant literature, most of the sexual abuse victims were found to be women while the abusers men. When the age range of the intellectually disabled victims was analysed, 52 (49,5 %) of the victims were 18 years old and below. Approximately 45,7% of these teenagers were between the age of 12 and 17. The study conducted by Vladysinghe supports this finding in that the Vladysinghe study yields that most of the intellectually disabled victims (48,78%) were between the age of 11 and 20. This age range coincides with adolescence period and it is this period that individuals with intellectual disability get physical appearance of adults and develop sexual awareness.

Conclusion. The families of intellectually disabled individuals have some certain concerns and prejudices against sexual education of their children. Some parents don't feel sufficient to provide a proper sexual education for their children and some others think that sexual education may increase their children's interest in sex. This attitude of parents prevents their children from coping with the changes of the adolescence, from realizing other people's behaviour of ill-will and from developing the skill of rejection.

Suggestions. The our study concludes that sexual abuse acts were seen more frequently in the victims' adolescence period when they gain adult-like physical appearance and start to develop sexual awareness and that the majority of these acts were carried out by taking advantage of the victims' disability, which all indicate the need for sexual education programs that aim to develop awareness of individuals in their physiological changes and sexual abuse and the importance of raising awareness in families about this issue.

Changing Paradigms, Subjects, and Approaches in Industrial Design Studio Education in Turkey*

Türkiye’de Endüstriyel Tasarım Stüdyo Eğitiminde Konu ve Yaklaşım Odaklı Değişimler

Filiz Yenilmez**

H. Hümanur Bağlı***

To cite this article/ Atıf için:

Yenilmez, F. & Bağlı, H. H. (2020). Changing paradigms, subjects, and approaches in industrial design studio education in Turkey. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 754-775. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.15m

Abstract. Boundaries of industrial design discipline are expanding rapidly through new concepts that have emerged in recent years such as service design, experience design, sustainability, and social design. Additionally, the new approaches featuring co-design as collaboration and interdisciplinary approaches have started to take part in the agenda of design. In the framework of these developments, this study aims to discover subject and approach centered changes in industrial design studio education over the last twenty years. Accordingly, the compulsory design studio course, which is considered as the cornerstone of industrial design education, was defined as the research field and the semi-structured interview technique as a qualitative research method was used. As a result of the interviews carried out with the design educators, this research revealed the subject and approach oriented practices in industrial design studio courses within the context of changing interest areas of the design discipline.

Keywords: Industrial design, Design education, Design studio, Design project topics

Öz. Endüstriyel tasarım disiplinin sınırları son yıllarda ortaya çıkan hizmet tasarımı, deneyim tasarımı, sürdürülebilirlik için tasarım ve toplumsal tasarım gibi yeni kavramlar aracılığı ile hızla genişlemektedir. Ayrıca, birlikte tasarlamayı ön plana çıkaran iş birliği ve disiplinler arası gibi yaklaşımlar tasarım alanının gündeminde yer almaya başlamıştır. Alandaki gelişmeler çerçevesinde, bu çalışma endüstriyel tasarım stüdyo eğitiminde son yirmi yıl içinde gerçekleşmiş olan konu ve yaklaşım odaklı değişimleri keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda endüstriyel tasarım eğitiminin temel taşı olarak tanımlanan zorunlu tasarım stüdyosu/proje dersi araştırma alanı olarak belirlenmiş ve verilerin toplanması için nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Eğitimciler ile gerçekleştirilen görüşmelerin sonucunda, bu araştırma tasarım disiplininin değişen ilgi alanları bağlamında endüstriyel tasarım stüdyosu derslerindeki konu ve yaklaşım odaklı uygulamaları açığa çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Endüstriyel tasarım, Tasarım eğitimi, Tasarım stüdyosu, Proje konuları

Article info

Received: 07 Aug. 2019

Revised: 13 Mar. 2020

Accepted: 25 Apr. 2020

* This article is derived from the ongoing doctoral dissertation prepared by Filiz Yenilmez under the advisory of Prof. Dr. Hümanur Bağlı at Istanbul Technical University, Graduate School of Science, Engineering and Technology, Industrial Design Program.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: İstanbul Technical University, Turkey, filiz_demir85@hotmail.com ORCID: 0000-0002-0873-6958

*** İstanbul Şehir University, Turkey, e-mail: humanur@gmail.com ORCID: 0000-0003-0224-0860

Introduction

A design studio course is situated at the center of industrial design education providing the main learning and teaching environment. Also, it is a place of simulation of the profession by presenting different conditions to the students to act in as many different roles as possible that they are likely to meet after graduation. In the meantime, the scope of industrial design has extended significantly in recent years and the issues currently appearing on the design field have also started to affect industrial design studios.

At their 29th general assembly in 2015, International Council of Societies of Industrial Design (ICSID), which also accordingly changed its name to World Design Organization, declared a renewed definition of industrial design. The new industrial design definition verified the expanding scope of discipline with its new promise of “design for a better world” as follows:

Industrial Design is a strategic problem-solving process that drives innovation, builds business success, and leads to a better quality of life through innovative products, systems, services, and experiences. Industrial Design bridges the gap between what is and what’s possible. It is a trans-disciplinary profession that harnesses creativity to resolve problems and co-create solutions with the intent of making a product, system, service, experience or a business, better (WDO, n.d).

As it can be seen from the definition, industrial design has started to elaborate its main focus from designing pleasurable mass-produced products to designing solutions for more complex problems, even some of which have no single product deliverable as ending up with designed experiences. Moreover, with putting forward the “trans-disciplinary” aspect of design practice, co-creation (creating with others) of the solutions has been highlighted throughout the design process.

At the beginning of the twenty-first century, Buchanan (2001b) suggested “four orders of design” as the “places” to discover and understand the changing nature of the design. First and second orders named as “symbols” and “things” represent the concerns on which graphic design (symbols) and industrial design (things) are based. Besides focusing on symbols and things, the third order of design “action” provides a place to create new products considering the value of design and covers “interaction design” with experiences, products or services (Buchanan, 2001b). Lastly and more comprehensively, Buchanan’s fourth order “thought” focuses on organizing a system or an environment. Therefore, a new era for designers, educators and researchers started with his words “We are now in the early formative stage of understanding how third and fourth order design will transform the design professions and design education, but the beginning has been made” (Buchanan, 2001b, p.12). Even though Buchanan’s article was written nineteen years ago, four orders of design framework still keep up to date and third and fourth orders of design have been transforming design area from practice to education as he told. Recognizing Buchanan’s orders of design, Jones and van Patter (2009) propose four design domains in terms of design processes required to encounter an increasing complexity:

- 1. Artifacts and communications:** design as making, or traditional design practice
- 2. Products and services:** design for value creation (including service design, product innovation, multichannel, and user experience), design as integrating
- 3. Organizational transformation** (complex, bounded by business or strategy): change-oriented, design of work practices, strategies and organizational structures
- 4. Social transformation** (complex, unbounded): design for complex societal situations, social systems, policy-making, and community design (as cited in Jones, 2014, p. 98).

Although four domains necessitate different skills and methods including different stages of collaboration and participation of stakeholders to cope with increased complexity, they are closely related to each other in practice (Jones, 2014).

Whereas the complexity of the problems has increased tremendously, design has begun to be embedded more into society and also other disciplines' agenda. Moreover, design has created new domains for designers and a variety of areas such as interaction design, service design, experience design, sustainable design, and social design have started to emerge. These developments have also made design create new possibilities for people from different backgrounds to come together and collaborate in multidisciplinary design teams (Inns, 2007).

Interaction Design is a highly effective field, with which industrial design discipline is in close contact during the design process of interaction and communication technologies embedded products. Interaction design was first introduced in 1984 as a new discipline (Moggridge, 2007). Though, it started to become more popular in the agenda of industrial design at the beginnings of the century, because of the increasing importance of aesthetic properties of use and the experience of users, beyond the usability and performance that engineers deal with (Lowgren, 2013). Moreover, evolved from human-computer interaction (Carroll, 1997) a new term user experience (UX), which was popularized by Donald Norman (Norman, Miller, & Henderson, 1995), refers to the whole experience that user lives by interacting with design through an interface. Kaptelinin and Hassenzahl (2013) describe UX design as "a sub-category of" experience design and distinguish it consciously as the creation of experiences through not only interactive products but also other mediums. Likewise, addressing the issue of interaction design from a broader perspective, Kolko (2007) defines interaction design as the process to create a communication between a human/user and the product, system, or service. This human-artifact interaction may be applicable not only to digital device but also to a sales process or a whole conference (Knemeyer & Svoboda, 2006). Hence, interaction design is linked with Buchanan's third order of design (action) in substance, as it was mentioned before (Buchanan, 2001b).

In 2002, Morelli was the first amongst design researchers to present the role of designers on developing creative Product-service systems (PSS), which was defined as "a marketable set of products and services capable of jointly fulfilling a user's need" (Goedkoop et al., 1999) from the marketing perspective. He further explained that special methodological tools were required for the design process of PSS beyond traditional design methods (Morelli, 2002). Tukker and Tischner (2006) defined PSS as "a mix of tangible products and intangible services designed and combined so that they jointly are capable of fulfilling final customer needs"(p.1552). Service design, as the intangible part of PSS, arose with the growth of "service economy" in developed countries. In 2005, Moritz noted that "service design is a new field in which user-oriented strategies and concepts are designed to make services better for an organization and their clients" (p.13). As companies have started to provide value to the customers through services and the products have become platforms for services, adaptation to this new paradigm has been unavoidable for product designers. The first international service design conference "Emergence 2006", which was held by Evenson and Mager at Carnegie Mellon's School of Design in 2006, highlighted and raised concern over service design (Brandenburg, 2018). From a holistic perspective, service design encloses designing interactions, experiences, and relationships (Meroni & Sangiorgi, 2011). According to Morelli (2009), two different areas affect service design; while the first is related to engineering and business sciences, the second is related to interaction design. A variety of technological advancements such as the Internet, computers,

wireless appliances, and telecommunication technologies have enabled service design (Moritz, 2005), and strengthened the interaction dimension of services with new possibilities.

Although the environmental and social concerns have newly started to attract designers' attention, it is not a new paradigm. In his book "Design for the real world", Victor Papanek (1972) criticized the function of design supporting the consumption, but instead, he redefined the design's function as solving the real social problems of humans. Since that time, the design has started to be seen and used as an essential tool for finding creative solutions to socially and environmentally tackling problems and even contributing to social and economic improvements of developing countries. The environmental context of design has covered different terms from the beginning. Bhamra, Lofthouse, and Cooper (2007) explain the periods of changes in their book as green design, eco-design, and eventually sustainable design which contains green design and eco-design as well. Eco-design is described as designing a product (which basically takes into account economic, functional, aesthetic, and safety dimensions) with added environmental dimensions to be considered (Tischner & Charter, 2001). On the other hand, sustainable design goes beyond the ecological dimension by developing ecological, economic, and cultural environments that can promote sustained social well being (Bhamra et al., 2007).

In 2006, RED Group of British Design Council launched the concept of "transformation design" with RED Paper 02, which can be defined as the first essay to establish a connection between design and social innovation (Burns et al., 2006). Designers who are interested in dealing with complex problems with a purpose of transformation should be able "to think systemically, apply design thinking in broader social, economic, and political contexts, collaborate fruitfully with other disciplines, and champion a human-centered design approach at the highest levels." (Burns et al., 2006, p. 206). Additionally, designers who are likely to play the role of social actors instead of creators of abundant products can facilitate the design process by using design tools with the help of a participatory approach (Manzini & Rizzo, 2011). The social issues of design can be encountered in the literature and the practice named such as socially responsible design (Davey et al., 2005), social design (Armstrong et al., 2014), design for social innovation (Manzini, 2015; Morelli, 2007), and design activism (Fuad-Luke, 2009).

Designing and being a designer in the twenty-first century is the main research focus of many design researchers who try to adapt to the changing nature of design by describing new roles for designers. As Sanders and Stappers assert (2008), newly developing design landscapes will transform what is designed, how it is designed, and who designs it. Many researchers have dealt with the changing designer skills in the post-industrial design world based on the need for interdisciplinary collaborative working in addition to the traditional designers' skills (Beucker, 2004; Yang, You, & Chen, 2005). Moreover, Norman (2010) issued a call for a change to design educators by explaining new skills that designers need to gain to work with social and political problems that are complex. Accordingly, adopting a human-centered approach has been presented as a solution for the shift "from the traditional, product-oriented design process to a process for designing solutions to complex and often intractable social, environmental, and even political problems" (Manzini, 2016, p.53). Both solution centered design process of tackling problems and design process of complex services or systems require collaborative design activities that involve a variety of stakeholders as other disciplines, experts, authorities, and also users. Co-design (Fuad-Luke, 2009; Sanders & Stappers, 2008), which is generally connected with participatory design, questions the role that users play throughout the design process and encourages users to co-create new products/services as "experts of their experiences" (Sleeswijk

Visser et al., 2005).

The design studio is “at the heart of most industrial design curricula and is a place where students learn to visualize and represent aspects of a problem graphically and to think as a designer” (Green & Bonollo, 2003, p.269). In addition to this, the design studio as an application of the constructivist education paradigm makes collective learning culture possible through the dialogue and interactive environment created between a student and an educator (Aydınlı, 2015). In the process of constructing knowledge, “learning by doing” (Dewey, 1980) can be seen as a kind of “learning to learn” paradigm in a studio setting on which design education is based. Moreover, “reflection-in-action” (Schön, 1984) which is founded on the discipline of architecture remains applicable in industrial design studios aiming to train junior designers with the help of seriously planned reflective progress. There are several studies in the literature of design pedagogy in response to what type of learning takes place in studio education presenting problem-based learning, project-based learning, and experiential learning. Green and Bonollo (2003) explain the difference of project-based learning from problem-based learning, with its contribution to students’ learning not only waiting from them solutions to a given problem with the help of settled fundamentals but also giving them a chance to discover the problem. While the problem’s scope is getting more complicated in parallel with the increasing complexity of design areas, the question of how the project subjects and design approaches studied in design studios are affected is missing. According to Buchanan (2001a), the aim of design education is to create a designer who has enough knowledge about the design processes and in addition to this who has a broader perspective that is needed in the complex conditions most likely to exist in the future. Hence, research was based on a personal belief that a design studio course can be the most flexible course in the curriculum where rapid changes affecting design can be implemented easily due to facilitating project-based learning.

Methodology

This research aims to explore changing paradigms and related subjects given as project topics in compulsory design studios through the changes in the design discipline. In the study, it is also planned to seek to reveal new approaches applied in design studios. So, to discover what is going on behind the closed doors of studios by searching for the reflections of the changes in the broadening area of design, it was decided to draw from the holistic view of qualitative research methods. Qualitative methods offer an effective way of constructing common themes after analyzing data and reaching meaningful results with the help of the researcher’s interpretations (Creswell, 2009). To gain insights into the subject-oriented and approach-oriented changes semi-structured interviews were conducted with 22 design studio lecturers who are the main coordinators of design studios. Within this scope, the following questions were answered:

1. What are the changing paradigms of design project subjects in design studio education?
2. What are the design approaches recently emphasized in design studios?

Participant Selection

Participant selection was made according to the purposeful sampling method (Patton, 2002), which includes defining and choosing a group of people who have special knowledge about the

fact being researched. During the sample selection, researchers can create their own criteria or criteria list prepared by other researchers before (Yıldırım & Şimşek, 2008). Since the aim of the research is to understand the changes in the studio education from the perspective of the educators, criteria for identifying the participant group were as follows: teaching one of the compulsory design studio courses and having an experience of at least five years in studio education to identify the changes. Therefore, academic people in industrial design departments in Turkey were listed and then they were sent e-mails informing about the study and asking for their participation. The educators who were interested in the research subject and accepted to involve were interviewed. “Bernard (2002) and Spradley (1979) note the importance of availability and willingness to participate, and the ability to communicate experiences and opinions in an articulate, expressive, and reflective manner” (as cited in Palinkas et al., 2015, p. 534). In this study, the research sample includes 22 participants whose academic titles and academic experiences in the design studio presented in Table 1. To be able to keep the research confidential, the names of the interviewees were changed with numeric code names given randomly.

Table 1.

Properties of Participants

Participants	Academic Title	Experience in Design Studio
P.1	Assistant Professor	38 years
P.2	Assistant Professor	15 years
P.3	Assistant Professor	17 years
P.4	Assistant Professor	25 years
P.5	Assistant Professor	13 years
P.6	Professor	20 years
P.7	Professor	38 years
P.8	Associate Professor	18 years
P.9	Assistant Professor	10 years
P.10	Associate Professor	38 years
P.11	Lecturer	25 years
P.12	Assistant Professor	20 years
P.13	Professor	22 years
P.14	Professor	23 years
P.15	Professor	23 years
P.16	Associate Professor	20 years
P.17	Professor	32 years
P.18	Assistant Professor	8 years
P.19	Assistant Professor	6 years
P.20	Assistant Professor	13 years
P.21	Assistant Professor	21 years
P.22	Assistant Professor	20 years

Data Collection

Semi-structured interviews were carried out with the design educators as the main coordinators of design studios, who are capable of giving information about the subjects given in educational

projects and the changing paradigms of design discipline that affect the project subjects. The interview guide aimed to find out answers to the questions related to (1) the importance of project subject in the studio education, (2) emerging project subjects in the studio education, and (3) new approaches applied in design studios. 21 of 22 interviews were conducted face-to-face and only one was carried out through Skype because of the geographical distance. All the interviews, which took between 60 minutes to 150 minutes, were recorded, then listened and transcribed verbatim. The whole process of data collection was completed in nine months.

Data Analysis

The interviews, which took between 60 minutes to 150 minutes, were recorded, then listened to and transcribed verbatim. The Word document forms of the transcribed interviews were analyzed by using a content analysis method regarding an inductive perspective. Initially, the transcriptions of the interviews were read sentence by sentence and one/more code was assigned to each sentence. Then the codes were analyzed to group the similar codes under the categories defined by the researchers according to the concepts determined from the data (Strauss and Corbin, 1990). When the first round of coding completed, the relevant codes were arranged and put with similar ones together in themes. In the second round of the coding process, all the themes and codes were gone through and regrouped based on frequency and relevance. According to the framework finally built, the illustrative quotations, which promote the findings of the study, were defined and translated into English.

Findings

Importance of Design Studio Courses and Project Topics

In response to the initial questions trying to find out the importance of design studio courses in the industrial design curriculum, most of the lecturers shared the same opinion by using words like “backbone, basic course, and heart”. Emphasizing the “backbone” metaphor, lecturers wanted to point out that the studio course takes an important place in the curriculum while other courses serve for it with a successful integration.

The interview data has justified that the design studio courses provide a convenient environment for the students where they can learn about design and practice in different conditions by being given diversified design problems. This issue can also be confirmed with the concept “design studio as a simulation medium of professional design life” that was defined by some of the educators as a hallmark of the design studio. With the recognition of the design studio as “simulation”, academicians believed that the students should meet and work with as many different subjects as possible until graduation. One of the scholars expressed the importance of the project subject as a tool of learning or teaching design-based knowledge and skills:

The subject is something like the point that you stick in the needle of the compass (drawing tool). But the diameter of the circle can be drawn in different ways and the way you address is more important. What is included or not included in the circle is the thing that we distribute according to the class level. (P.14)

The explanation above is also related to the hierarchy of the project scope changing from sophomore year to senior year. Similarly, most of the interviewees remarked the significance of

hierarchy as the main criteria that should be taken into consideration in the process of topic and subject decision. According to the interviews, it can be said that the project subject is decided depending on the aims of the project course regarding the learning skills and design knowledge that students should obtain. As a result, the distinctive diameter of the circle mentioned above takes shape according to ways that how lecturers want students to deal with the subject.

Changing Paradigms of Project Subjects

In the findings, it was discovered that there were two major change factors affecting contemporary project topics given in design studio courses. New disciplines related to design and the emerging design concepts in different contexts were the two main themes generated from the interview data analysis.

New design areas

During the interviews, academicians mostly mentioned emerging areas as designing services, systems, interactions, experiences, and user experiences with which industrial product design students started to deal. Under this theme as it is seen, the outcome of the design process in the design studio has started to widen its content from only a product to a product with added its surroundings such as experiences, systems, and services all of which need to design from a holistic perspective.

Designing systems has been the most addressed concept that began to appear on the agenda of industrial design studios with the potential of affecting project topics and contents. Academicians believed that besides and beyond designing products, implementing systems, services, and experiences to the design projects was necessitated by technological and digital improvements as following statements of two interviewees represent:

There are new things that designing with computers brought into. Previously in here (university), we did not use to do system design. But now, when we give a subject "a vehicle design for islands of İstanbul", the issues like how it works, how it is called on and so the issues of I-phone applications automatically gain importance. (P.1)

User experience is not only related to the use of the product but also the effect it leaves before the time of use and after the time of use. When we think of all as a whole package of product and service, the experience occurs. When the products became technology-centered and even the technology started to integrate into the products that we do not expect them to be digital, services have unavoidably begun to involve in. (P.16)

Likewise, one of the participants exemplified the complicated side of user interactions with physical and non-physical components of technology embedded systems with the project called "Smart home system design" through emphasizing the importance of total experience in some cases, where the physical experience is lacking:

For example, when we think smart home systems, maybe the product is a system and it has sensors in several areas. It senses weather conditions, it senses light, and it presents something to me. This is also embedded in many places in my home. I cannot experience the product physically. But, because of the total experience that I live, isn't it getting into our area (design)? Actually, it is... (P.17)

The issue of indispensably going from tangible to intangible has made some of the scholars worry in terms of students' reaching design solutions quickly by making applications (mobile

phone applications) and spending less time on designing three-dimensional forms. In response to this, one scholar criticized that the increasing interest in digital and communicational technologies between students caused them to neglect physical object design:

Students immediately tend to design application-based solutions. They design the form just as an ordinary box. The importance of three-dimensional product design has started to be pushed into the background. (P.12)

This situation caused some of the academicians to approach warily to non-product-centered project subjects as service, system, and experience design projects. Most of the interviewees especially believe that the major aim of industrial design education is still to train designers who will design three-dimensional industrial products. As one of the scholars explained, the adaptation of new notions to design projects can be managed with regarding the conditions of Turkey:

Even in a design process of services, product design should be engaged in absolutely. Because there is still a need for that in Turkey, we don't give this away. But in addition to this, the projects focusing on experience design, design thinking, or service design are also acceptable for us. But there is certainly needed a one to one product model made by the student at the workshop in terms of classical (traditional) approach. To conduct the process and to make a prototype are also the parts of the design process that they try to manage by themselves. (P.22)

As a result, academicians have tried to find a way to implement new disciplines to design projects by compelling students to design at least one three-dimensional product even if the project topic is specially focused to design services or experiences.

As the results of the interviews showed, the new areas of design (service design, interaction design, experience design, and user experience design) indispensably were diffused into the educational projects having an impact on the characteristics of the output. Intangible and non-physical properties started to be discussed rather than the tangible and physical presence of the product. Since the digital components became inseparable parts of designed objects, interaction design, user experience design, and interface design became visible in the content of industrial design project courses. These new concepts highly started to take part in design terminology used in studios even if they were not specially underlined in the head of project topics. Only one of the lecturers expressed that they particularly preferred to conduct a mini oven design project with an interface design focus, with the aim of providing an environment for students to experience designing interactions and user experiences (P.19). On the other hand, design educators mentioned system design directly and it was possible to encounter this notion in the titles of the project examples that they gave.

Emerging design concepts in different contexts

The results of the interviews showed that emerging trends related to environmental context, social context, and technological context of industrial design discipline have affected the project subjects in design studios.

Environmental context

Most of the academicians shared the same opinion that the environmental context of design has started to be discussed in design studio courses increasingly for the last two decades.

Sustainability with its comprehensiveness was mostly mentioned concept in connection with the environmental context. It has also reached a position that, whatever design projects students work on, they should consider ecological factors for sustainable solutions. One of the educators explained the importance of environmental concerns as follows:

They (conventional design dimensions) are essential, so is sustainability. Every product needs to have some kind of sensibility and specific responsibility. Therefore, we have to embed these into all the projects we conduct. So, we do not say anymore "Let's make a good product, and also carry too much vacuum in the packaging..." Even if we say this, students are aware of sustainable concerns and necessarily they include them in their design process...In our department, at each level of the project, the environmental context is taken into account naturally, even if the project subject especially does not underline it. (P.3)

However, most of the academicians asserted that sustainable concerns were supposed to come to the stage at the later classes of industrial design studios such as the third and fourth classes. On the contrary, two educators from two different universities gave two project examples focused on sustainability, which were carried on with sophomore design students as second-year design projects. One of the topics related to sustainability studied in second classes was designing a water container to prevent people from using plastic water bottles and leaving them half-empty and as a result to decrease water waste. The other topic was designing a sustainable outdoor lighting unit for a sustainable house. Yet still, these attempts can be seen as primitive attempts that even the coordinators of those projects act with suspicion towards early interaction with sustainability. One of the scholars, who was in charge of giving a "sustainable lighting" project subject to first-semester sophomore design students, explained this dilemma as:

*We thought that could be difficult for the first project of the sophomore students, but nevertheless, we did it. We made them use 10*10 cord led lights and a solar panel. Hence, this house also provided us a setting and we wanted them to imagine their design in such a sustainable life. Firstly, I doubt whether they are too junior, but then I thought there is no "before time" for this matter. The earlier they meet with it (sustainability), the more profit they gain. (P.14)*

On the other hand, some educators are opposed to focusing on sustainability in the projects of second-year studio courses. As one of them explained below, expectations from sophomore design students at the end of the year do not correspond to sustainability issues:

When we conduct sustainable design projects with the design students in their second and third semesters, they get lost or they come up with very conceptual things. But, we expect students in the second and third semesters to make good models, to solve problems about detailing, and to conceptualize the project. Now, if the students do not gain these competencies in those semesters, they will have difficulties in the next ones. (P.9)

Although there are different opinions about the semester when environmental responsibilities should be introduced to the students, interviews showed that it was crucial to increase the awareness of sustainability between students. Most of the educators agreed on the necessity of implementing ecological concerns to every single project topic and design process for constructing a mindset with a broader, holistic sustainability perspective. Moreover, one of the industrial design departments, from which five academicians were interviewed, had a more specific and systemic approach to the environmental issues in design studio education. One of them explained that third-year industrial design studios were rearranged in 2003 with a special focus on sustainability and social concerns (P.18). A sustainability-themed structure of design studio, which has continued to evolve, indicates the "significance of the sustainability notion" in educators' agenda within the context of studio education.

Social context

Academics' opinions about the emerging themes affecting design studio subjects include the implication of social concerns which mainly involve sub-themes as socially responsible design, social design, and design for social behaviors. Even though most of the interviewees accepted that social concerns were important, only a few of them could exemplify project subjects they conducted which primarily focused on social problems. One of the scholars expressed how they attach importance to design for social behavior in the studio education by offering it as the main theme of graduation projects.

For the last three years, we have been working on the subject of "Design for Social behavior" as a Graduation Project theme. Accordingly, students on their own were expected to find and define a problem area that is socially obstructed. And they ought to design a whole system including not only "internet of things" and "digital interfaces" but also "physical interactions". (P.3)

Similar to the lecturer's opinions above, some other scholars also expressed the importance of socially responsible design projects among all other design projects. One of these scholars further explained that each student ought to have experienced at least one design project related to social responsibility before graduation. On the other hand, only three academics gave project examples focusing on social concerns; designing for the problems of refugees (P.17), designing solutions to the laundry washing problem of African countries (P.19), and designing for promoting the donation of clothing (P.22).

In contrast, some academics approached the subject (social design) in a negative attitude without emphasizing the significance of the concept. The challenges of studying social issues in design studio education can be listed from the educators' perspective as; having no time for it (in the course schedule), having no place for it (among the course contents), and having the possibility of causing unwanted provocations. One of the participants articulated that she wanted to focus especially on social design in the industrial design undergraduate education. Here below, she explained why she could not and cannot achieve it:

When the students graduate, it is important to consider where they are going to work and earn money? In Turkey even in the production process of a vacuum cleaner, it is possible to meet with a lot of problems. Industrial design in a classical approach is still needed, only undergraduate design education connected with that subject (social design) is very risky for the future of designers... So, we can not completely focus on it (social design) and we ask them to work on both social design and classical industrial design. (P.22)

As expressed above, lecturers cautiously approached in implementing newly emerging aspects of design as socially responsible design to studio courses. Though, quotes like "encouraging students who make projects in this manner" and "accepting social scenarios as design studio outcome" verify the growing interest in responsible design applications between both students and lecturers. Interview findings showed that the example of project topics emphasized on social problems generally were conducted with municipalities to solve the real problems of the local community and to accomplish regional development. While one of them focused on social responsibility, the other was about to design product and service solutions for underdeveloped countries to improve the life qualities of people.

Technological context

Another emerging theme is the technological context, related to the technological transformation,

which has an effect on the economy and production modes and at the same time affects industrial design discipline and education. The term Industry 4.0 was launched in 2011 with the aim of increasing the competitiveness of the manufacturing industry (Kagermann et al., 2013). Internet of Things (IoT) and Internet of Services (IoS) help the industrial revolution become reality by providing an opportunity to combine the production and manufacturing world with the network connection systems (Kagermann et al., 2013, p.5). The lecturers mainly emphasized that the improvements in the context of Industry 4.0 have brought about new topics and subjects into the content of design studios “Internet of things”, “Smartness”, and “Production with 3D Printers” were the concepts some of the design educators referred to Industry 4.0.

As discussed in the section of “new design areas”, students of the digital generation are more liable to design an application quickly instead of a product when the project subjects are related to the concepts as information technologies (IT), smartness, and IoT. The explanation of an educator put forward the problematic side of the technology-oriented themed project:

Two years ago, we carried out a design project for a smart home. When we announced the project subject to the students they got really confused. I tried to explain with the words “I know it is possible to make the project by only developing digital applications or benefitting from IoT. And also, it is possible to make a project without creating any physical product.” However, I certainly underlined the view that what we specifically wanted from them is to design a product, not only an application. (P. 15)

Similarly, some scholars criticized the attitude of students in thinking over technology-oriented and paying less attention to the design of three-dimensional forms of products. According to the educators, industrial design students at a sophomore level should deal with more traditional subjects in which they can examine the basic components and process of product design as well as develop their skills basically needed such as sketching and model making. However, for the upper levels (third and fourth years) of design studio education, technology-related subjects can be more acceptable.

With the advent of the Internet and the democratization of information, a new type of designer who produces alone with the help of new technologies such as 3D printers instead of producing at the factories has appeared. According to the interviews, besides the use of technological tools in the design process, technological changing factors ensured future designers to obtain new roles as being designer-maker or designer-entrepreneur. On the other hand, from the user perspective, 3D printers have affected users’ relationships with the products and with the designers. Open design, which resulted from the changing role of the users in the design process from passive to active, was indicated by some of the lecturers as an important concept that students should be aware of. A project example described herein after shows the need for a different way of thinking to manage open design in real settings:

There is a firm called “Open desk” which puts the Do-it-yourself (DIY) digital fabrication file on its website. You can buy that file and open it with any CAD or Cam software and cut the material you prefer on any CNC router. After assembling it whether at your own workshop or local maker space your table is ready to use. In that case, they do not sell you the table but the drawings of the table. So, by using this model we told the students to design their own templates that people could produce with the materials they can easily find or recycled materials. Basically, we said, “Do a DIY Project by taking into consideration the industrial design concept”. (P.14)

DIY Project for Open Desk company can represent a good example of implementing emerging concepts to design studios to help students gain experience in the changing contexts of the design discipline. When it comes to the concept of DIY, it can be said that this project (DIY) is

also related to the environmental context of design. But in the analysis process of the interviews, the focus context that lecturers explained while giving project examples was primarily considered to classify the projects in terms of contexts. The point of educators' views in approaching the project subjects provided the main data source in grouping the concepts under the themes.

New Approaches In Design Studio Education

According to the interview results, two significant emerging approaches applied in design studios can be listed under the themes "collaboration" and "interdisciplinary".

Collaboration

During the interviews, almost all of the scholars indicated the increasing importance of collaboration in the design studio and design projects. Though they put a huge emphasis on industry collaborative design projects, they also identified different partners to collaborate such as municipalities, non-governmental organizations, and other corporations including schools, museums, coffee shops changing depending on the content of design projects (Table 2).

Collaboration with industry

Interviewees defined the increase of collaboration with industry as a changing dimension for design studio courses. Some of them explained the reason behind this rise with the growing demand of industry to industrial designers and so on growing interest in working with them. Most of the academicians specifically overemphasized the role of industry collaborative projects that each design student ought to have experienced at least once before graduation. In the following quote, one of the lecturers explains the benefits of working with industry in design studios from different perspectives:

One of them is rehearsing for the job (designer in a company) expected from students to do, the second is recognition of our students by industry organizations and also making them (industry) see how our design process is carried by experiencing one-to-one. And maybe the third can be inspiring the industry with the topics we bring forward and somehow helping them to think on those topics and directing the future works of industry. (P.17)

Table 2.

Collaboration partners

Partners	Examples from interviews
Industries	Furniture industry
	Packaging industry
	Transportation industry
	Electrical household
	Industry Medical industry
Governmental organizations	Kadıköy Municipality
	Seferihisar Municipality
	Bornova Municipality
Non-governmental organizations	Mother Child Education Foundation

	Hüsnü M.Özyeğin Foundation Turkey Spinal Cord Paralysis Association Turkey Handicap Association Mind your Waste Foundation Turkish League Against Rheumatism Çiğdem Education, Environment, and Solidarity Association
Others	Bursa Science Museum Veterinary School Makers Turkey Private Ayşeabla Schools

According to the interview results, working with industry in design studios in Turkey firstly started to be practiced systematically in the graduation design studios of two different design schools of Turkey; Middle East Technical University (ODTU) and Istanbul Technical University (ITU) at the same time, at the beginnings of 2000s. Interviews showed that other universities have also been conducting design projects in collaboration with industry for a long time. Yet, building one of the compulsory design studios based on industrial collaboration and maintaining its continuity made the collaborative project experiences of ITU and ODTU be mentioned as systematically successful cases in the timeline of the last twenty years.

“Design for SMEs” started with the idea of introducing senior design students and industrial design processes with Small and Medium-Sized Enterprises (SMEs) which constituted a clear majority and reality of Turkey’s economic conditions except the dominant firms employing only a few of graduated designers (P.6). At about the same time, Graduation Projects of ODTU started to include company support with a well-defined design process structure for both students and the companies. Although “Design for SMEs” graduation project concept of ITU came to an end in 2013, the “Graduation Project” concept of ODTU still keeps its identity on implementing industry-collaboration to design studios. Moreover, some of the interviewees mentioned that their industrial design departments have begun to take up seriously working in collaboration with industry regularly for a few years.

The relationship between industry and design departments has also changed over the years by taking care of mutual benefits. However, studio coordinators revealed that what students could gain from this collaborative work was more important than the company’s requests. Most of them agreed in following a pragmatic approach for transforming the scope of project topics offered by the firm to an educational project. In relation to the increase in the number of industry collaborative projects, scholars explained that they started to go towards more sector-related project topics with the aim of preparing students for the professional conditions of Turkey. They suggested furniture, packaging, electrical home appliances, and shoe sectors that have the potential to employ industrial designers. According to the interview results, the medical sector was the main emerging sector that will be increasingly in need of industrial design and industrial designers.

Collaboration with Governmental organizations

Depending on the increase of the issues regarding public use and social concerns in design studios and at the same time in the agenda of the decision-makers of public utilities, the collaboration has started to be an indispensable part of the local design process. During the

interviews, not only the companies but also governmental organizations such as Municipalities were listed as partners in the collaborative projects conducted within the design studios.

After all, we care about carrying out a design studio with different stakeholders and also care about getting the insight or know-how outside of the studio. If you are creating something, it is not going to happen in a space or a vacuum. As I said before, improving something in this country is related to knowing how it works. Municipalities are very important stakeholders from this standpoint. (P.14)

As explained above, going out of the studio environment to solve design problems necessitated getting in contact with the users, decision-makers, and the people who are responsible for the scope of the design problem. Moreover, as some of the interviewees declared, in Turkey the interest of the Government in design has gained steam for the last twenty years. Kadıköy Municipality (İstanbul), Seferihisar Municipality (İzmir), and Bornova Municipality (İzmir) were the governmental organizations giving support to the educational projects that lecturers reported during the interviews. Likewise, the neighborhoods as the smallest part of local authorities were collaborated with to enhance local and community life. One lecturer explains the scope of project subject related to the problems of local life, which was conducted in collaboration with local government:

The project was to design a product/service/ PSS which will create interaction in the neighborhood by using information systems. For example, designing solutions for the places in the neighborhood that seem like unsecured and dark to make them more lighted and pleasurable. (P.14)

Another project example obtained from the interview results was the graduation project carried out in 2011 at one of the private universities. This project focused on the design of sustainable vehicles to be used in Seferihisar, which assumed the title of the first slow city of Turkey. During the collaboration process, the students visited the city and obtained the needed information from the local authorities to define project scope through considering daily problematic areas of the city and the regulations of slow cities to support sustainable development (P.3 and P.4).

The examples presented above show the need for a new type of collaboration between student designers and local and governmental organizations to be able to create solutions to real problems of locals and make their lives better. However, according to the interview results, in comparison with industrial companies, governmental organizations can be accepted as newly rising stakeholders to collaborate in design studios.

Collaboration with Non-governmental organizations

Like Governmental organizations, the scholars who noticed Non-governmental organizations (NGOs) as collaboration partners were few in numbers compared to the industrial companies. When the answers were analyzed, it was seen that there were two types of NGOs industrial product design departments preferred to collaborate with. One of them was based on the aim of getting closer to the special user groups who are difficult to reach and research such as disabled people or children. The second type was based on the aim of increasing social and environmental responsibility awareness in society and using design while making it. One scholar explained the dimension of the relationship between an NGO (Turkey Spinal Cord Injury Organization) and design students during the process of understanding rheumatoid arthritis (RA) patients who have disabilities in their hands:

For example, the foundation brought a pair of gloves. When the students put them on, they were hardly able to move their hands. Therefore, the students can understand the difficulties that the RA patients experienced while they were holding something or carrying a bottle. (P.9)

Another project example given in the interviews was with the topic “Sustainable Scenarios for Çiğdem Neighborhood” which aimed to define problems of the local community and design sustainable scenario solutions for them through a participatory approach (P.18). In this project, students studied in collaboration with Çiğdem Education, Environment, and Solidarity Association in Ankara and with the users and local people as well.

Others

Other collaboration partners in design studios consisted of different types of corporations, which are varied based on the project topics and project aims. Collaboration with a Science Museum (public institution) for the project “Science teaching set for students”, collaboration with Veterinary School for the project “Product Family for improving the well-being of cats and dogs”, collaboration with Kronotrop-Coffee Bar&Roastery for the project “Coffee machine”, collaboration with Private Ayşeabla Schools for the project “Washbasin design for children”, and collaboration with Makers (Makers Turkey) for the project “From project to product” were the collaboration examples that academicians referred to.

Interdisciplinarity

Interviews showed that working with other disciplines was one of the main skills design students should gain. More than half of the educators talked about the value of an interdisciplinary approach in design education. However, there were design educators who thought some of the emerging approaches as interdisciplinary could hardly be included in the restricted time of design studio. One of them stated this point of view from his perspective:

I think students basically should learn how to make a project. As I said before (T-shaped designer example), we can only teach them vertical properties (vertical properties of T-shaped designer) here (our department). The interdisciplinary approach is somehow moving into special/secondary qualifications (horizontal properties of T-shaped designer), which students can gain and develop after graduation in their future work areas. (P.9)*

Unlike the opinion above, few educators believed that an interdisciplinary approach was supposed to be implemented into design projects. When these interviewees were asked to give any project example experienced in their design studio courses, only one project has appeared. The “Common Project” called by scholars like this, was the only example of an interdisciplinary project carried out within the context of the compulsory design studio. Industrial Product Design department, which took part in the Marmara University Faculty of Fine Arts, conducted one of their third class design studios between the years 2002-2011 in collaboration with some of the other departments (Graphic design, Textile design, Interior design, Ceramic, and Glass) of the faculty. Two of the scholars interviewed from Marmara University gave information about the

* “T-shaped” person is described as a specialist who has broader knowledge and skills of other disciplines (Kelly, 2005).

“Common Project” explaining its emergence, its contributions to design students, and the project subjects worked in it.

Interdisciplinary projects first started in 2002. We have an advantage like; there is the interior design department on the top floor, the department of textile is to the right, and downstairs there is a Graphic design department. So, it is easier to create and apply that kind of a project. (P.1)

As a project subject for example, in the design of a gasoline station industrial design students designed the product, textile students designed the apparel, and graphic students made graphics and promotion. They worked as groups. (P.2)

They (students) are aware of the fact that they will work somewhere with other disciplines neck and neck after graduation. Within an agency, industrial designers, graphic designers, and the others can be together from time to time. At least it is important for them to gain experience in working together. (P.2)

On the other hand, there were interdisciplinary project examples mentioned by some of the lecturers during the interviews. Though, they were implemented to elective courses or compulsory other courses instead of compulsory design studio courses. Those interdisciplinary project attempts, which can be counted by the fingers of one hand, could be important if we would research the place of interdisciplinary in overall design education. From the aims and perspective of this paper, this data can be used to consider the difficulties of making and managing an interdisciplinary project within the compulsory design studio courses explained by one of the scholars here below:

Because of different education styles, there must be met at some common points to be able to speak a common language between different disciplines. Otherwise, it is not productive. Personal things, egos, etc... These kinds of issues must be well organized. I do care so much about interdisciplinary projects. However, we are still in the learning process in Turkey and the structures of the universities are not suitable for that. This area must be improved in terms of the curriculums of the faculties. Several things should change according to it (interdisciplinarity), otherwise, you cannot make a project together. (P.22)

Therefore, even though educators believe that interdisciplinary projects are important for design studio education, there are still many challenges in practice for design educators, design departments, for other disciplines, and even for the university administrations to overcome.

Results

In this study, the aim was to reveal the changing paradigms of undergraduate design studio education in Turkey in terms of project subjects and the approaches that have been current design issues after the 2000s. The reason behind defining compulsory design studio courses (starting from sophomore class to graduation project) as a research area is the belief that design studios provide a suitable environment for both students and educators to experience and learn the new concepts and trends that industrial design deal with.

Growing design areas and changing contexts emerged from literature research and interviews can be stated as the main themes that caused project topics to change in time. According to the research findings, the terminology used by educators during the project process has been affected and transformed a lot while the scope of design is expanding. Technologic advancements and digitalization made service design, PSS design, UX design, and interaction design as compulsory areas that industrial design students have started to address. Moreover, within the frame of industrial design studio education in Turkey, it can be said that service design without any physical product outcome, rather than product-service systems, is hardly

accepted in design studios as a project subject. It was discovered in the study that there were project topic examples involving the design of products, services, and systems (at least two of them together). However, none of the examples given by interviewees ended up only with an intangible service outcome.

UX, which cannot be a subject of design project separately in design education, is being embedded in most of the project subjects. However, since UX has its own methodologies, how students design user experiences and in which level the educators help them in the design process can be questioned. Experience design which is a broader concept involving UX can be accepted as an area that academicians are more likely to speak of in the design process and apply to almost every kind of design project. Experiences have gained importance going along with the increase in the implementation of user research into design studios in recent years. As a result of the research, while UX is seen as a separate area from industrial design discipline, the experience is accepted as a concept that is extremely used in the terminology of design studio by both educators and the students.

The theme “Emerging design concepts in different contexts” was another topic arising from the research, which allows us to evaluate the implementations of them to design studios. Whereas sustainability related to environmental context has become to be considered in almost every project free from the project topic, the social design has gradually been implemented into the design projects of studio education. The limited project examples coming from the interviews were generally concentrated on the social responsibilities of designers. But at least, the special interests of academic staff in social design contribute students to increase awareness in the social context of design, which may provide a basis for their future career. In the context of technology, with the help of technological breakthroughs, project topics studied in design studio courses mostly concentrate on concepts like IoT, smartness, and open design with a high increase in designing technology embedded products and services.

The research found out that collaboration as an approach used in design projects a lot in today’s design studios have progressed over the years. However, the collaboration with industry started at the beginning of the 2000s for educational design projects, there are still conflicts between the academicians about the level of implementing it in the studio. The more schools maintain working with industrial companies, the more companies tend to work with students. Sustainable relations and mutual improvements after completed collaborative projects can help to make industry-university collaboration more effective. We can say that other collaboration partners including both governmental and non-governmental organizations have emerged in recent years. With the experience of working with them, students become aware of whom they are supposed to collaborate with to solve the problems of society and the special groups who are in the target of non-profit foundations as disabled and disadvantaged people. With the help of collaboration, the university projects become more realistic by interacting with the partners out of the closed doors of the design studio to solve real problems.

On the contrary, the applications of interdisciplinary approaches in design studios can be regarded as initial attempts, which are mostly practiced in elective design studio courses instead of compulsory ones. Because of the challenges educators encounter in conducting interdisciplinary design projects corresponding to Simpson’s (2010) four barriers as “resource issues, faculty issues, students issues, and pedagogy/curriculum issues”, they have got to approach distance to the projects in collaboration with other departments. But at the same time, most of the scholars believe that more interdisciplinary projects should be implemented to the

design studios to educate designers of the twenty-first century acknowledging the importance of interdisciplinary team experience.

Although the literature findings draw attention to the changing position of the user in the design process by asserting concepts like co-design and participatory design, only a few project coordinators mentioned that industrial design studio education should include design projects that can make design students experience designing with users. Compared to other prominent approaches obtained from interviews as collaboration and interdisciplinary, the involvement of users in the design process did not provide enough data.

Discussions

This study revealed that many studio educators from different schools try to follow global trends and implement them to design projects. Besides, there are local restrictions and conditions (lack of socially concerned project examples) related to the design profession (difficulties in finding a job) that they have to consider while educating future industrial designers. However, to be able to train well-equipped designers who are capable of adapting to dynamic changes, new trends and approaches should be articulated to the traditional industrial design education. Since the priorities of industrial design education in Turkey are still based on the manufacturing economy, we think this study will start a discussion about how departments of industrial design have responded to the changes happening in the global design world. Design research based on both the interviews with design studio educators and the supporting theoretical literature is the main source that feeds this study to find out the topics and trends in the design area. Accordingly, this research offers an insight into the substance of design studio education beyond the closed doors and discovers various design concepts and design approaches emerging and gaining popularity in design discourse recently. For the future, it will be very interesting to try to trace the parallels or differences among these fields to see how and to what extent design education is fed by the literature and current discussions.

This research, with its comprehensive approach, has intended to take a glance into the industrial design studio education in Turkey from the perspective of design educators, in reference to the literature review on broadening boundaries of design. Considering the limits of the interview technique, it is known that the findings and results would be enriched with additional resources apart from educators' opinions or with insights from more educators and students as well. The following studies may discover the changes in design studios by using different research methods to gather different types of data, for example, more participatory or ethnographic.

References

- Armstrong, L., Bailey, J., Julier, G., & Kimbell, L. (2014). *Social design futures: HEI research and AHRC*. Brighton: University of Brighton and Victoria and Albert Museum.
- Aydınlı, S. (2015). Tasarım eğitiminde yapılandırıcı paradigma. *Tasarım ve Kuram*, 11 (20), 1–18.
DOI: 10.23835/tasarimkuram.239579
- Brandenburg, T. (2018). *Friendship, collaboration, and service: How Shelley Evenson and Birgit Mager designed a movement*. Retrieved from <https://www.service-design-network.org/community-knowledge/friendship-collaboration-and-service-how-shelley-evenson-and-birgit-mager-designed-a-movement>
- Beucker, N. (2004). Research skills as basis for Industrial collaboration in design education. *International Engineering and Product Design Education Conference*, 1–8,. Delft, The Netherlands.
- Bhamra, T., Lofthouse, V., & Cooper, R. (Ed.) (2007). *Design for sustainability: A practical approach*. (Design for Social Responsibility series). UK: Gower.
- Buchanan, R. (2001a). The problem of character in design education: Liberal arts and professional specialization. *International Journal of Technology and Design Education*, 11(1), 13–26.
<https://doi.org/10.1023/A:1011286205584>
- Buchanan, R. (2001b). Design research and the new learning. *Design Issues*, 17(4), 3–23.
- Burns, C., Cottam, H., Vanstone, C., & Winhall, J. (2006). *RED PAPER 02: Transformation design*. London: Design Council. Retrieved from:
<https://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/red-paper-transformation-design.pdf>
- Carroll, J. M. (1997). Human-computer interaction: Psychology as a science of design. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 61–83. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.61>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davey, C. L., Wooton, A. B., Thomas, Cooper, R., & Press, M. (2005). Design for surreal world a new model of socially responsible design. In *International Conference of the European Academy of Design*, Bremen, Germany.
- Definition of Industrial Design (n.d.). *World Design Organisation*. Retrieved April 10, 2020 from:
<https://wdo.org/about/definition/>
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Perigee Books.
- Fuad-Luke, A. (2009). *Design activism: Beautiful strangeness for a sustainable world*. London: Earthscan.
- Goedkoop, M., van Halen, C., te Riele, H., & Rommes, P. (1999). *Product Services Systems, Ecological and Economic Basics*, Report 1999/36. The Hague: VROM.
- Green, L. N., & Bonollo, E. (2003). Studio-based teaching: History and advantages in the teaching of design. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 2(2), 269–272.
- Inns, Tom, ed. (2007). *Designing for the 21st century: Interdisciplinary questions and insights*. Hampshire, England: Gower Publishing.
- Jones, P.H. (2014). Systemic design principles for complex social systems. In G. Metcalf (Ed.), *Social systems and design* (pp. 91-128). Springer Japan.
- Kagermann, H., Helbig, J., Hellinger, A., & Wahlster, W. (2013). *Recommendations for Implementing the Strategic Initiative INDUSTRIE 4.0: Securing the Future of German Manufacturing Industry*, Final Report of the Industrie 4.0 Working Group. Frankfurt: Germany Forschungsunion.
- Kaptelinin, V., & Hassenzahl, M. (2013). User experience and experience design. In *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*, (2nd ed., pp. 1–35). The Interaction Design Foundation. Retrieved from https://www.interaction-design.org/encyclopedia/user_experience_and_experience_design.html
- Kelly, T. (2005). *The ten faces of innovation: IDEO's strategies for beating the devil's advocate & driving creativity throughout your organization*. New York: Currency/Doubleday.

- Knemeyer, D. & Svoboda, E. (2006). *User experience - UX*. Retrieved from http://www.interactiondesign.org/encyclopedia/user_experience_or_ux.html
- Kolko, J. (2007). *Thoughts on interaction design*. Austin, TX: Brown Bear, LLC.
- Lowgren, J. (2013). Interaction design-brief intro. In M. Soegaard & R. Friis Dam (Eds.), *The encyclopedia of human-computer*. (2nd ed.). Aarhus: The Interaction Design Foundation.
- Manzini, E. (2015). *Design, when everybody designs: An introduction to design for social innovation*. Translated by Rachel Coad. Cambridge: MIT Press.
- Manzini, E. (2016). Design Culture and Dialogic Design. *Design Issues*, 32 (1), 52-59.
- Manzini, E. & Rizzo, F. (2011). Small projects/large changes: Participatory design as an open participated process. *CoDesign*, 7(2-3),199-215.
- Meroni, A., & Sangiorgi, D. (2011). *Design for services*. Gower Publishing, Surrey.
- Moggridge, B. (2007). *Designing interactions*. MIT Press.
- Morelli, N. (2002). The design of product / service systems from a designer's perspective. In *Proceedings of the Common Ground Design Research Society International Conference* (pp. 5–7). Retrieved from http://www.score-network.org/files/825_15.pdf
- Morelli, N. (2007). Social innovation and new industrial contexts: Can designers “industrialize” socially responsible solutions? *Design Issues*, 23(4), 3–21.
- Morelli, N. (2009). Beyond the experience. In search of an operative paradigm for the industrialization of services. In *First Nordic Conference on Service Design and Service Innovation*. November 24-26, 2009, Oslo, Norway.
- Moritz, S. (2005). *Practical access to emerging field: Service design*. (Master's thesis), London.
- Norman, D. (2010). *Why design education must change*. Retrieved from <https://www.core77.com/posts/17993/why-design-education-must-change-17993>
- Norman, D., Miller, J., & Henderson, A. (1995). What you see, some of what's in the future, and how we go about doing it. In *Conference companion on Human factors in computing systems - CHI '95* (p. 155). New York, USA: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/223355.223477>
- Palinkas, L., M Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Papanek, V. J. (1972). *Design for the real world : Human ecology and social change*. Pantheon Books.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sanders, E.B.N. & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4 (1), 5-18.
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York.
- Simpson, T. W., Parkinson, M., Celento, D., Chen, W., McKenna, A., Colgate, E., & Leifer, L. (2010). Navigating the barriers to interdisciplinary design education: Lessons learned from the NSF Design Workshop Series. In *Proceedings of the ASME Design Engineering Technical Conference* (Vol. 6, pp. 627-637). <https://doi.org/10.1115/DETC2010-28575>
- Sleeswijk Visser, F., Stappers, P.J., Van der Lugt, R., & Sanders, E.B.N. (2005). Context mapping: experiences from practice. *CoDesign*, 1(2),119–149.
- Strauss, A. L. & Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tischner, U., & Charter, M., (2001). Sustainable product design. In M. Charter & U. Tischner (Eds.), *Sustainable solutions: Developing products and services for the future* (pp.118-138). Wiltshire, UK: Greenleaf.
- Tukker, A., & Tischner, U. (2006). Product-services as a research field: past, present and future. Reflections from a decade of research. *Journal of Cleaner Production*, 14,1552–1556.
- Yang, M.Y., You, M., & Chen, F.C. (2005). Competencies and qualifications for industrial design jobs: implications for design practice, education, and student career guidance. *Design Studies*, 26(2), 155–189. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2004.09.003>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Authors

Filiz Yenilmez, she continues her PhD education at Istanbul Technical University. Her main academic research areas are design education, packaging design, experience design, and social design.

Professor Dr. H. Hümanur Bağlı, she is a Professor at Istanbul Şehir University, Department of Industrial Design. Her research interests focus on project management, basic design, semiotics and semantics in design, design ethnography, design thinking, graphic communication, entrepreneurship, and maker culture.

Contact

Istanbul Technical University,
Faculty of Architecture,
Department of Industrial Product Design
Istanbul/Turkey

E-mail: filiz_demir85@hotmail.com

Istanbul Şehir University, School of Architecture
and Design, Department of Industrial Product
Design, Dragos
Istanbul /Turkey

E-mail: humanur@gmail.com